Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570440
Centre d'intérêt: 777

Corbeil, Pierre.

Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage en histoire / Pierre Corbeil, Suzanne Cuisinier, Dany Laveault. -- Drummondville : Collège de Drummondville, 1984.
80, [75] p. ; 28 cm.

Code: CD-99-8059. Bibliogr.: p. 73-80. Glossaire: p. [85-88].

ISBN 2-550-07472-6

Descripteur(s): *Histoire *Jeu éducatif *Simulation *Relations internationales *Méthode d'enseignement *Evaluation d'une méthode *Opinion de l'étudiant *Attitude de l'étudiant *Développement intellectuel *Questionnaire *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Collège de Drummondville (Québec) *Collège de Trois-Rivières (Québec)

Les étudiants du collégial ont besoin d'outils pédagogiques tenant compte de leur développement logico-mathématique. Un jeu de simulation des relations internationales a été employé auprès d'étudiants de ce niveau pour favoriser l'acquisition de connaissances en histoire. La recherche vise à vérifier: 1. la validité du modèle d'enseignement des relations internationales par le jeu de simulation; 2. la pertinence du jeu de simulation comme instrument de développement de la pensée chez l'adolescent et comme instrument d'apprentissage.

Trois groupes d'étudiants inscrits au cours "Histoire 972" ont participé à la recherche: deux groupes expérimentaux du cégep de Drummondville participaient à des jeux de simulation et un groupe témoin du cégep de Trois-Rivières suivait un enseignement régulier. La recherche a fait appel à deux catégories d'instruments: 1. les instruments d'évaluation des variables dépendantes, au nombre de cinq (instruments de mesure des styles d'apprentissage de Lamontagne, du développement formel des étudiants, des attitudes, des opinions et du rendement scolaire); 2. le matériel du jeu de simulation proprement dit. Le jeu se déroule sur une mappemonde à projection polaire antarctique divisée en régions. Les instruments et les scénarios du jeu sont reproduits en annexe.

L'auteur constate que le jeu de simulation favorise les étudiants qui préfèrent des modalités d'apprentissage caractérisées par la motricité et le travail de groupe. Etudiants formels et pré-formels réussissent également bien avec cette méthode d'enseignement au niveau des tests d'interprétation. Par contre, les étudiants formels réussissent mieux au test de connaissance.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 04

Financement: Bénéficiaire - Collège de Drummondville
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP

EDUQ 8570440

PSYCHOPEDAGOGIE DU JEU DE SIMULATION POUR L'APPRENTISSAGE EN HISTOIRE

PIERRE CORBEIL
SUZANNE CUISINIER
DANY LAVEAULT

COLLEGE DE DRUMMONDVILLE 1984

EDUQ 8570440

CD-99-8059

PSYCHOPEDAGOGIE DU JEU DE SIMULATION POUR L'APPRENTISSAGE EN HISTOIRE

Pierre Corbeil

Suzanne Cuisinier

Dany Laveault

Collège de Drummondville 1984

Dépôt légal - deuxième trimestre 1984
Bibliothèque Nationale du Québec
I.S.B.N. 2-550-07472-6

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme de subventions à l'innovation pédagogique.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction générale ou de la Direction des Services pédagogiques du Collège, ou en s'adressant au:

Ministère de l'Education
Service de la recherche et du développement
Edifice "G" — 19e étage
1035, rue de la Chevrotière
QUEBEC, G1R 5A5

Tél: (418) 643-6671

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION		1
METHODOLOGIE		9
PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES		16
PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE D'OPINIONS		25
CHAPITRE I.	EFFICACITE DE LA METHODE EN TERMES DE RENDEMENT SCOLAIRE	27
CHAPITRE II.	ROLE JOUE PAR LES ATTITUDES DANS L'EXPLICATION DES RESULTATS	36
CHAPITRE III.	LES ATTITUDES EXPRIMEES PAR LES ETUDIANTS ET LEURS LIENS AVEC LES STYLES D'APPRENTISSAGE	38
CHAPITRE IV.	IMPACT DU NIVEAU OPERATOIRE SUR LES OPINIONS ET LES ATTITUDES EXPRIMEES	50
DISCUSSION		61
RECOMMANDATIONS		69
CONCLUSION-RESUME		72
BIBLIOGRAPHIE		73
ANNEXES		81

INTRODUCTION

Des recherches récentes sur le développement logico-mathématique des adolescents québécois nous soulignent à quel point nos attentes face aux adolescents et nos méthodes d'enseignements sont inadéquates (Desautels, 1976; Torkia-Lagacé, 1980).

Beaucoup d'enseignements théoriques ne sont pas généralisés convenablement et pour plusieurs jeunes le développement conceptuel stagne au secondaire et au Cegep, ce qui peut s'expliquer de deux façons: d'une part, l'enseignement devient formel beaucoup trop tôt, alors que l'étudiant n'est qu'opératoire concret; d'autre part, l'enseignement au secondaire - et surtout au collégial - abandonne l'acquisition des instruments de connaissances, ou "savoirs-faire", au profit des "contenus de connaissances" ou "savoirs", sans raisons véritables.

L'enseignant doit donc viser à ce que l'enseignement à ces niveaux soit concret afin qu'il puisse être assimilé par autant d'élèves que possible. Il doit viser également à ce qu'il porte sur des "savoirs-faire" pour permettre à l'élève opératoire concret de développer sa pensée formelle.

L'enseignement de l'histoire - qui nous préoccupe plus particulièrement - pose à ce sujet de nombreuses difficultés. L'histoire n'est pas à proprement parler une discipline scientifique, du moins pas dans le sens empirique du terme, car elle se prête difficilement à la découverte ou à la démonstration logique. Donc, elle rend plus difficile un enseignement de type concret et semble un terrain peu propice au développement de la pensée logico-mathématique.

C'est pourquoi le jeu dont nous étudions le fonctionnement n'a pas été inventé comme instrument de développement

de la pensée formelle: le point de départ n'est pas l'épistémologie génétique mais l'historicisme.

Chaque génération joue son jeu selon ses règlements et le rôle de l'historien est d'essayer de retrouver et de comprendre les règlements des jeux joués par les hommes d'une autre époque (et souvent d'un autre lieu). Par contraste, on pourrait décrire les "sciences sociales" comme étant elles-mêmes des types de jeu dont la nature consiste en la définition et la manipulation des données choisies selon certaines règles.

Pour que le jeu puisse servir de modèle de l'activité humaine, il faut mettre de côté la connotation d'activité inutile et même futile que le mot "jeu" comporte. Au contraire, nous entendons par "jeu" une activité réclamant un effort et une discipline dans la poursuite d'un but, mais une activité librement choisie. L'homme endosse librement un rôle, en assumant les contraintes et les défis qu'il suppose. Dans la société humaine, la communication permet à chacun de comprendre le rôle de l'autre et même de l'assumer. Une civilisation est un ensemble de rôles et de règlements qui permettent à l'individu de créer de nouveaux jeux.

Si nous admettons que jouer est répondre librement à un défi, tel que défini par des règlements, nous pouvons dire que penser c'est trouver une nouvelle réponse. Une réponse que nous venons d'inventer pourrait s'appeler découverte, et certainement de l'apprentissage pour celui qui a fait la découverte.

L'historien cherche donc à comprendre, à se mettre à la place d'un personnage historique. Il le fait en retrouvant le règlement du jeu que jouait le personnage (tel que nous venons de le définir). Dans cette perspective le professeur d'histoire a comme fonction d'aider les étudiants à effectuer une dé-

marche similaire. Bien sûr, on pourra affirmer que la découverte de l'étudiant n'est nouvelle que pour lui, mais la démarche intellectuelle demeure aussi rigoureuse.

A partir de cette philosophie de l'histoire, il est tout naturel de concevoir un jeu et de l'utiliser comme moyen d'enseignement. Par exemple, dans un jeu de relations internationales, les règlements constituent un modèle construit selon l'interprétation de l'auteur, qui suggère aux partitipants de décider laquelle de telle ou telle stratégie leur rend possible l'atteinte de leurs buts. Un jeu de ce genre permet de se mettre à la place des personnages historiques et de tester les stratégies dont ils disposaient y compris celles qu'ils ont eux-mêmes mise en oeuvre, afin de comprendre "ce qui se passait vraiment".

Le jeu de relations internationales qui est le sujet de cette recherche n'est pas né tout armé du front de son créateur. De nombreuses difficultés pratiques se sont présentées, la principale étant la recherche de l'équilibre entre des moyens matériels et des règlements trop contraignants, qui risquaient de limiter l'initiative et l'imagination du participant d'une part, et, d'autre part une marge de manoeuvre si grande que le participant ne pouvait comprendre la nature du rôle qu'il jouait.

Nous croyons avoir trouvé un certain équilibre où l'étudiant peut agir dès le départ, au premier scénario, mais où il pourra plus tard inventer lui-même des situations nouvelles nécessaires à l'expérimentation.

Le premier objectif de cette recherche est donc de vérifier la validité de cette conception de l'histoire comme modèle d'enseignement des relations internationales, c'est-à-dire par le jeu de simulation. Le second objectif est de vérifier la pertinence du jeu de simulation comme instrument de

développement de la pensée chez l'adolescent et comme instrument d'apprentissage.

Alors que les utilisateurs et les concepteurs de simulations se sont peu préoccupés du développement des opérations de l'intelligence, les psychologues se sont peu intéressés aux simulations comme instruments de développement de la pensée. Jusqu'à présent, les simulations ont servi plutôt chez les adolescents et les adultes; ce type de population a été négligé dans les études opératoires. Pourtant, le stade formel qui représente selon Piaget (1955) l'ultime développement de la capacité intellectuelle humaine se définit par l'élargissement du "réel" au possible du domaine d'application de l'intelligence chez les adolescents. Ce concept n'est-il pas celui qui soustend la notion de jeu et d'étude par le jeu que nous avons dégagé?

Nous nous sommes donc proposés d'étudier les différents paramètres susceptibles d'influencer la valeur pédagogique du jeu de simulation, en cherchant à identifier, au-delà du jeu spécifique des relations internationales, des principes généralisables à plusieurs types de jeux de simulation. Nous cherchons à contrôler un certain nombre de variables. Nous retrouvons:

a) la variable "sujet": quels sont les élèves qui bénéficient le plus de ce genre d'activités? Il s'agit de déterminer si le jeu de simulation favorise l'apprentissage chez tous les élèves,sans distinction,ou s'il favorise les élèves parvenus à certains niveaux ou à certains styles d'apprentissage?
b) la variable "activité": c'est dans la mesure où le jeu exerce des contraintes sur les étu-

diants par l'intermédiaire des règlements que l'étudiant prend conscience du rôle des facteurs historiques. En évaluant les contraintes particulières de chaque scénario, nous pouvons vérifier si elles lui permettent d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

c) la variable "matériel": par le contrôle des caractéristiques du matériel, nous tenterons de déterminer dans quelle mesure le support concret favorise la représentation d'événements abstraits et dans quelle mesure les caractéristiques du matériel permettent d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

Chacune de ces variables est associée à une hypothèse précise:

H-1) Hypothèse reliée à la variable "sujet": les sujets de niveau opératoire concret sont ceux pour lesquels l'apprentissage par jeu de simulation est le plus significatif. Les sujets formels réussiront sans doute mieux, mais leurs gains seront moins considérables.

H-2) Hypothèse reliée à la variable "activité": la manipulation des scénarios en terme de règles, contraintes ou facteurs à contrôler permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage particuliers.

H-3) Hypothèse reliée à la variable "matériel": un support concret est essentiel à la manipulation et

à la découverte des facteurs importants. Le fait de rendre concret au moyen de pièces ou d'accessoires certains phénomènes non observables facilite la prise de conscience de ces phénomènes.

D'autre part la valeur pédagogique d'une méthode ne se limite pas à son rôle instructionnel.

Si nous avons pu poser certaines hypothèses mettant en évidence les aptitudes intellectuelles, les capacités particulières, les motivations, le style d'action, etc... des élèves, nous avons aussi rapidement constaté que par l'intermédiaire de ce jeu on touchera peut-être plus, au moins autant, aux aptitudes caractérielles qu'aux fonctions mentales.

En effet, à travers un jeu, à un moment ou à un autre, tous les caractères font surface. L'émotivité, l'activité, la secondarité entre autres peuvent s'y donner libre cours. Le professeur devrait donc y mesurer pour lui-même son don pédagogique soit:

- en essayant de vérifier si le caractère par exemple est conditionné par la personne plus qu'il n'est un conditionnement de celle-ci;
- en étudiant les rapports existants entre les prédispositions caractérielles et le comportement effectif de la personnalité totale;
- en considérant la mise en oeuvre à la fois dynamique et persévérante, l'atmosphère de compréhension qui règne ou ne règne pas dans sa classe;
- en analysant certaines réussites dues à la convergence d'aptitudes excellentes et d'un caractère apte à les mettre en valeur alors que d'autres ne sont

dues qu'à l'un ou l'autre de ces éléments. (A quoi tient la réussite de tel professeur avec telle catégorie d'élèves ? Ce n'est pas un cheminement théorique qui renseigne dans ce domaine).

Méthode d'investigation sur soi même et par soi même pour le professeur, le jeu le sera de même pour l'élève. Celui-ci est amené par sa propre auto-évaluation et par la co-évaluation de ses partenaires à mesurer sa combativité, son insensibilité, son honnêteté,... etc.., personnelles, autant que les rapports existants entre lui et ses coéquipiers, rapports qui peuvent aller de l'autoritarisme le plus absolu à l'humanisme le plus large.

Où trouver plus grande prise de conscience de l'acquisition:

- d'une certaine motivation,
- d'une prise en charge personnelle et autonome,
- d'une capacité de réadaptation
- du succès ou de l'insuccès (apparents dans le jeu ne serait-ce qu'au niveau du vocabulaire: "j'ai gagné"),

et s'il pousse l'analyse beaucoup plus loin faire davantage:

- l'apprentissage du tempérament (le sien et celui des autres),
- l'apprentissage des contacts humaines,
- l'apprentissage de la prise de décision,
- l'apprentissage du refus des stéréotypes... etc,

que dans ces données beaucoup trop nombreuses hélàs pour qu'elles puissent être considérées dans cet ouvrage mais seulement nommées?!

Il n'en reste pas moins que peu de recherches se sont préoccupées du rapport entre l'éducation et le système de valeurs des élèves, et qu'on a peut être en cette forme d'en-

seignement un moyen de distinguer entre les dites valeurs et leurs déterminants. Pour cela nous aurons recours aux questionnaires d'attitudes et d'opinions (voir leur présentation).

La vérification de ces hypothèses se fait donc en comparant le jeu de simulation au cours magistral comme méthode d'enseignement. Nous évaluerons tout simplement, au moyen de nos instruments de mesure, l'apprentissage des étudiants avant et après leurs cours respectifs, aussi bien au niveau émotionnel qu'instructionnel.

METHODOLOGIE

SUJETS:

Trois groupes d'étudiants de niveau collégial inscrits au cours "Histoire 972" (Histoire des relations internationales) participent à cette recherche. Un groupe du C.E.G.E.P. de Trois-Rivières agit en tant que groupe témoin et deux groupes du C.E.G.E.P. de Drummondville constituent les groupes expérimentaux. Ces deux derniers groupes participent aux activités de jeu de simulation. Le tableau 1 indique la répartition des sujets dans les trois groupes selon le traitement et l'origine.

INSTRUMENTS:

Cette recherche fait appel à deux catégories d'instruments:

(a) les instruments d'évaluation des variables dépendantes (niveau opératoire, rendement scolaire, profil du style d'apprentissage, attitudes).

(b) le matériel du jeu de simulation comme tel (variable indépendante).

(A) Instruments d'évaluation:

Cette recherche fait appel à cinq types d'instruments différents pour mesurer les différentes variables dépendantes de la recherche:

- l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Lamontagne (1982) : LAM-30P;

- les instruments de mesure du développement formel des étudiants. Ces instruments de mesure des opérations mathématiques sont: Concentrations (Noelting, 1983), Concentrations à compléter, Arrangements de figures géométriques (Laveault, (1981).
- l'instrument de mesure des attitudes: il s'agit d'un questionnaire d'attitudes réalisé à la suite d'une pré-enquête auprès des étudiants inscrits au cours "Histoire 972" au trimestre d'automne 1983. Ces étudiants ont été rencontrés en entrevue individuelle afin d'exprimer leurs réactions face au cours. Les résultats de ces entrevues ont servi de base à l'élaboration du questionnaire d'attitudes pour la recherche (Cuisinier et Laveault, 1984; copie en annexe). Ce questionnaire a été construit de façon à distinguer, parmi les attitudes des étudiants face au jeu, les influences suivantes: le role du matériel de jeu, le rôle de l'activité, l'effet de l'enseignement du professeur et de la participation des élèves en fonction de leurs traits caractérologiques.
- l'instrument de mesure des opinions: ce questionnaire de 35 questions de type appréciation sur une échelle numérique a pour objectif d'évaluer si le cours a contribué à influencer l'opinion des étudiants sur la connaissance en général, sur la connaissance des relations internationales et sur certaines particularités du cours.
- les instruments de mesure de rendement scolaire. Deux types d'instruments de rendement scolaire ont été élaborés pour les fins de la recherche:
  - un instrument de mesure des connaissances acquises dans le cours. Cet instrument prend la forme d'un questionnaire de type objectif de 32 questions à choix de réponses (30)

et de type vrai ou faux (2). Cet instrument a été construit afin de permettre une évaluation sommative à la fin du cours. Il porte sur l'histoire des relations internationales de 1914 à nos jours (Corbeil, 1984; copie en annexe).

- un instrument de mesure des habiletés à comprendre et à analyser des documents historiques (Laveault et Corbeil 1984; copie en annexe). Cet instrument est administré en deux étapes: a) la première étape interroge l'étudiant sur des documents comportant peu d'indices quant à leurs origines; b) la seconde étape interroge l'étudiant sur les mêmes documents en y ajoutant des informations supplémentaires. Le but poursuivi est de mesurer la capacité de l'étudiant à assimiler de nouvelles informations et à les utiliser pour parvenir à la solution d'un problème d'analyse historique.

(B) Le matériel du jeu de simulation:

Le jeu se déroule sur une mappemonde à projection polaire antarctique divisée en régions. Cette mappemonde sert de carte de jeu et mesure 2.5 m. par 2.5 m. (photocopie de cette mappemonde en annexe).

. Trois types de régions figurent sur cette carte de jeu: maritime, terrestre et côtière. Il existe deux catégories de pièces qui peuvent être déposées sur la carte de jeu: les armées et les flottes. Chaque équipe bouge le nombre de pièces qu'elle désire, sa seule limite étant le nombre de pièces en sa possession. A chaque coup, l'équipe prépare un ordre par écrit. Un arbitre exécute simultanément le mouvement des pièces pour toutes les équipes selon les instructions

fournies par chacune d'elles. Quatre formes de mouvement sont possibles: avancer, soutenir, demeurer et se défendre et enfin, convoyer. Chaque instruction doit indiquer: 1) la date; 2) le type de pièce et de mouvement; 3) la destination; 4) le coût de chaque mouvement; 5) le coût total; et 6) l'identité du pays. Chaque mouvement exige la dépense de crédits pour l'achat de nouvelles pièces et le mouvement des pièces. Chaque équipe consigne ses instructions sur une fiche (modèle de fiche en annexe) et compile ses crédits et prend en note chacun des mouvements exécutés à l'intérieur d'un scénario sur des formulaires de jeu (copie de ce matériel en annexe). Chaque mouvement exige la dépense de crédits pour l'achat de pièces supplémentaires (armées ou flottes) et le mouvement des pièces. L'équipe fait l'acquisition de crédits "frais" par la capture de territoire appelés "centre vitaux" (indiqués par des points à l'intérieur de chaque pays: voir mappemonde en annexe).

Afin de mieux sensibiliser les étudiants à la fonction d'apprentissage du jeu de simulation, nous leur avons fourni des informations particulières sur le rôle du jeu dans l'apprentissage. Un jeu d'introduction "Scrutin" (Corbeil, 1983) a été réalisé afin de favoriser la compréhension de la méthode. Ce jeu simule la procédure de mise en candidature dans une société pluri-partite. Une copie de règlements de ce jeu figure en annexe .

PROCEDURE:

La recherche comprend deux types de procédure:

(a) une procédure d'évaluation des variables dépendantes de

la recherche;

(b) une procédure d'expérimentation ou de contrôle de la variable indépendante de la recherche: le jeu de simulation et les activités pédagogiques qui l'accompagnent.

(A) L'évaluation: les tests de rendement scolaire et de développement cognitif sont administrés aux trois groupes de recherche. Ces tests sont administrés collectivement à chaque groupe-classe dans la salle de cours à des périodes correspondantes de l'année scolaire. Ces tests ont pour objectif de déterminer s'il existe une différence entre groupes expérimentaux et groupe contrôle quant au niveau de développement cognitif atteint et au rendement scolaire. Seuls les deux groupes expérimentaux subissent les tests de style d'apprentissage et d'attitude. Ces deux derniers types de test ont pour but de vérifier chez quel type d'individu le jeu de simulation est le plus efficace: c'est pourquoi on ne retrouve pas ces tests chez le groupe contrôle. Par contre, le questionnaire d'opinions a été administré aussi bien au groupe contrôle qu'aux deux groupes expérimentaux afin de comparer et de mettre en évidence les différences d'opinion pouvant découler de leurs expériences des deux méthodes d'enseignement.

(B) L'expérimentation: parmi les trois groupes-classes qui participent à la recherche, deux participent à des jeux de simulation historique (groupes expérimentaux) alors qu'un troisième suit un enseignement régulier(groupe témoin: sans jeu de simulation). Le groupe expérimental joue la simulation de quatre scénarios historiques durant les cours. Les élèves sont regroupés en différentes équipes nationales: Angleterre, France, Allemagne, Italie, Autriche-Hongrie, Turquie, Russie, Ja-

pon, Etats-Unis d'Amérique.

Chaque scénario comprend des règles plus complexes. Le premier scénario est tout simplement une version adaptée du jeu "Diplomacy" alors que le dernier scénario permet de jouer sur l'impact de la menace d'un conflit sur les décisions des nations. Voici la liste des scénarios:

- Scénario I (1907-1914): course aux colonies.
- Scénario II (1923-1929): rivalité franco-germanique au sujet du traité de Versailles.
- Scénario III (1933-1939): opposition franco-germanique.

Les deux groupes expérimentaux jouent le scénario I quatorze coups et les scénarios II et III sept coups chacun.

Un document de notes de cours décrivant les évènements historiques correspondant à chaque scénario est fourni au début de l'année (copie disponible sur demande) à chaque étudiant. Un autre document décrit chaque scénario du jeu et les règlements particuliers à chacun: positions de départs, équipes en jeu, crédits initiaux et règlements particuliers (copie de ce document en annexe). Le plan d'études résume les points importants de l'encadrement pédagogique des étudiants en ce qui concerne les objectifs, la méthode employée, le travail des étudiants et son évaluation.

Le devis expérimental de cette recherche peut donc être illustré de la façon suivante:

TABLEAU 1

CALENDRIER	GROUPE CONTROLE	GROUPE EXPERIMENTAL
Début de session	Tests de développement opératoire	Tests de développement opératoire; test de style d'apprentissage. (LAM-30P)
Au cours de la session	Enseignement régulier; tests d'analyse historique (2) (#1 et #5)	Enseignement par le jeu de simulation; tests d'analyse historique après chaque scénario. (#1, 2, 3, 4, 5)
Fin de session	Tests de connaissances historiques. Test d'opinion.	Test de connaissances historiques; test d'attitude et d'opinion.

PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

Il suffirait de la constatation du professeur Zazzo (1966, p. 64) "C'est surtout une augmentation des attitudes qui témoigne de l'extension du mc " pour justifier l'utilisation d'un questionnaire d'attitudes dans cette recherche.

En effet, la pédagogie des jeux de simulation vise avant d'accroître les connaissances de l'étudiant à lui faire prendre conscience de sa façon de les acquérir, de sa capacité de structurer.

Si on laisse aux questionnaires de connaissance ou d'opinion l'étude des rapports entre les caractéristiques de la pensée formelle et la formation en jeu de simulation, il est nécessaire de se demander - s'il existe des attitudes structurées acquises ou innées décelables au niveau de ce jeu,

de prendre conscience - que l'intérêt pour une matière donnée (en l'occurrence l'histoire) n'implique pas nécessairement l'intérêt envers les apprentissages systématiquement construits et organisées,

- que la formation de motivations nouvelles est ordinairement due à l'intervention des valeurs sociales,

- que la mise en évidence de l'amélioration du niveau de formation et d'information historique doit entraîner une évolution, voire une transformation au niveau des opinions et des attitudes devant permettre de découvrir certains éléments composant le moral historique (voir économique) des adolescents,

de voir si la formation, par le biais de cette méthode permet aux étudiants d'aller jusqu'au bout de la logique historique impliquée dans leurs réactions, ou bien si les déterminations personnelles ou sociales sont contraires à cette logique,

de voir si le développement et l'enrichissement de l'affectivité qui se trouve selon Zazzo à l'origine de ses nouveaux intérêts et du développement de ses affinités électives est en rapport avec l'acquisition des connaissances ce qui revient à se demander si le développement <u>affectif</u> permet l'acquisition d'un esprit critique.

Donc pour qu'il y ait développement de l'affectivité chez l'adolescent il doit y avoir:

1. formation de nouveaux intérêts
2. élargissement des liaisons affinitaires

3. acquisition de connaissances
4. transformation des attitudes existantes
5. création de nouvelles attitudes
6. modification des représentations

D'où, et d'ailleurs comme dans toute pédagogie, la nécessité de connaître l'existence des attitudes et d'établir des rapports d'attitudes avec l'apprentissage et le comportement.

La méthode du jeu de simulation va-t-elle permettre la transformation d'attitudes existantes, et favoriser la création de nouvelles attitudes ?

Va-t-elle favoriser la cohérence des représentations et modifier ses représentatiors ou au contraire empêcher la cohérence et rendre inefficace l'action ?

L'enseignement transmet des attitudes à l'étudiant. Celui-ci doit-il s'efforcer de les garder ? Comment doit-il le faire dans une organisation ou les autres n'ont pas les mêmes attitudes ? Doit-il apprendre à changer ces attitudes données (tout en leur conservant leur spécificité c'est-à-dire la connaissance qu'elles apportent) dans le sens de ses propres attitudes.

Les analyses de Piaget soulignent combien le mode de diffusion du savoir influence aussi bien le contenu des connaissances acquises que les opérations cognitives utilisées dans l'apprentissage.

Il considère en effet qu'un certain nombre d'obstacles à l'apprentissage s'explique par l'existence des attitudes, que les difficultés sont plus grandes si l'initiation se déroule sous la forme d'une pédagogie traditionnelle (cours magistral) qui limite les échanges entre les élèves et le professeur, entre élèves et élèves.

Pour lui, l'enseignement magistral et l'information, unilatérale "entraînent des prénotions et des distorsions laissant intactes celles qui les précèdent", tandis que "les modes de transmission qui facilitent l'échange et la coopération permettent le réajustement des approches individuelles et favorisent l'apparition des nouvelles attitudes". (Par exemple dès 1961, il met en évidence les liaisons existantes entre les groupements opératoires et la coopération entre les individus).

D'autre part Piaget constate que "les formes de l'échange scolaire suivent le modèle général des échanges entre adulte et pré-adulte pour la transmission des notions, des o-

pérations, des normes de pensée, d'où la place qu'il réserve au prestige des aînés transmetteurs, ce prestige jouant pour lui un rôle "dans les conceptions provoquées chez les cadets à qui on transmet, le produit de la transmission constituant alors une forme de pensée plus symbolique qu'objective" (v. Piaget, 1960, p. 235).

L'idée de Piaget aujourd'hui reprise par l'Amérique est celle de substituer à la position "traditionnel, rationnel - affectif", les conduites relatives aux objets et les conduites relatives aux efforts. Les conduites relatives à l'objet (élément cognitif, élément énergétique) seront considérées au niveau de la pensée formelle.

Les conduites relatives aux personnes, considèrent l'aspect affectif ou énergétique constitué par "l'ensemble des <u>affects intrindividuels</u>", donc vont des sympathies intrindividuelles primitives jusqu'aux sentiments moraux et font intervenir le règlage des tendances soit la volonté. L'élément de structure est donc la prise de conscience ou de connaissance des relations inter-individuelles. Elle se traduit forcément en structures de valeurs et en structures morales (voir Piaget 1958, p. 152).

Le nouveau problème sera donc d'établir un rapport entre le système d'éducation et le système de valeur des étudiants, et de les faire distinguer entre leurs valeurs et les déterminants de ces valeurs, c'est-à-dire de leur donner la capacité de penser de façon intègre et indépendante mais aussi celle de distinguer les connaissances et les croyances sur lesquelles sont fondées leur manière de penser. Ils seront vite amenés à réagir à ces stéréotypes communs à une sub-culture, distinguant valeurs et croyances réelles et examinant si les sentiments restent les mêmes quand on détruit les croyances utilisées pour les sanctionner. Ce qui nous ramène au concept d'attitude, car selon Rosenberg, s'il y a désaccord entre les composantes cognitives et affectives, "l'attitude se trouve dans un état instable et est soumise à une activité spontanée de réorganisation pour obtenir un accord". Le concept d'attitude devient donc un moyen de communication.

Il sous-entend: des opinions avec lesquelles les relations sont indissociables ou étroites.

Il permet de comprendre l'aspect le moins cognitif des opérations intellectuelles reliant les objets avec les valeurs et les affects du sujet.

Il autorise à rattacher l'individu à ses groupes au cours de processus de socialisation.

Il introduit la notion de conduite.

Il faudra donc considérer:

- quel aspect des conduites ou mieux - quelles dimensions des attitudes - l'enseignement (sous forme de jeu de simulation) peut toucher ?

- quel est le lien entre le comportement et le système des valeurs explicites ?

- les buts personnels que l'élève doit atteindre au cours de son développement.

Chez l'adolescent tout comportement traduit simultanément le projet d'avenir et la jouissance du présent, cette ambivalence diminuera à mesure avec l'ascension progressive au statut d'adulte, donc relève d'un processus de maturation.

Il est bien difficile d'éclairer les interactions qui s'établissent entre les valeurs, les normes et les choix lors de l'apparition de sentiments relatifs à des idéaux con-

tribuant ou s'opposant à la formation de personnalités caractérisées par le rôle social.

Toute personnalité se construit à travers une affirmation d'indépendance organisée et hiérarchisée subordonnant les valeurs (dites moyens) à des fins qui se veulent permanentes. "Cette échelle de valeurs, c'est l'organisation affective correspondant à l'organisation intellectuelle de l'oeuvre que le nouveau venu se propose d'entreprendre". (Inhelder, Piaget, p. 312).

Ces mécanismes expliquent l'intérêt de l'adolescent pour la réalité, et les débats d'idées qui le concernent, mais expliquent aussi les sources de frein ou de distorsion qui apparaissent pendant l'acquisition des connaissances. Et de l'aveu même des élèves ces arrêts et ces distorsions semblent mis en évidence, presque grossis par la méthode du jeu de simulation.

Nous serons les premiers à considérer les difficultés qui hypothèquent la validité d'un questionnaire d'attitudes (nous reviendrons sur cette question). Nous le ferons d'ailleurs à travers un questionnaire destiné aux professeurs et qui devrait infirmer ou confirmer nos hypothèses à travers le questionnaire d'attitude, et en tout cas leur faire pren-

dre conscience des conséquences pédagogiques de la situation, (par exemple distinguer entre l'inadaptation, l'attitude atypique, les crises, etc...) et de la relativité des jugements de valeurs qu'ils proclament vis-à-vis de leurs élèves. "Enseigner c'est réfléchir sur ce qu'on enseigne", ajoutons, c'est réfléchir sur ceux à qui on enseigne. Mais le professeur a-t-il le loisir d'observer les comportements de tous les élèves et "les performances de l'étudiant peuvent-elles être évaluées." ?

Il faudra oublier provisoirement cette dernière partie du problème, ainsi que l'ouverture possible offerte par l'étude d'attitudes atypiques (réactions des drop-out, et des délinquants que l'utilisation de cette méthode peut ou non favoriser). Nous nous contenterons de montrer l'influence de l'organisation des connaissances sur l'apprentissage et comment l'étude des attitudes peut aider à rendre les apprentissages efficaces dans le cas bien particulier du jeu de simulation.

PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE D'OPINION

Au niveau des hypothèses, ce projet a pour objectif essentiel de mettre en évidence la constatation de Piaget: la pensée formelle se caractérise essentiellement par la prééminence «du possible sur l'actualisé» et d'essayer de donner aux élèves le moyen de l'atteindre.

Au premier stade, il a été supposé que ce jeu était susceptible de faire tomber la résistance à la nouveauté et la placidité conceptuelle hélas trop habituelle chez certains adolescents en particulier. La dite «nouveauté» étant abordée sous toutes ses formes par l'intermédiaire de la décentration, de l'imitation, de la capacité à se mettre «à la place de l'autre» ...

Pour mesurer le cheminement que doit normalement suivre la pensée du sujet, le test d'opinion est apparu comme le seul outil possible, les questions directes se révélant ordinairement inopérantes faisant intervenir trop de phénomènes psycho-sociaux.

On a donc conçu un certain nombre d'énoncés sous forme de questions ou d'affirmations devant provoquer des réactions immédiates d'ordre parfois fort différent.

Enoncés relatifs à:
- différents aspects de la connaissance en général;
- différents points de vue émis ou à émettre sur les relations internationales bien entendu;
- certaines particularités du cours conduisant à déterminer ou à influencer l'atteinte de l'objectif.

Pour éviter les réactions de prestige, les réponses de façade, la suggestion (due parfois à la formulation de la question, à l'influence du jeu de certains mots), on ne pouvait que procéder par thème-noyé et sans référence à des personnalités connues.

L'élève répondra par un chiffre correspondant au degré d'une échelle allant de l'accord parfait, de l'acceptation totale de l'énoncé, au désaccord le plus absolu.

A travers ses réactions, il se trouvera appelé sans en avoir une conscience immédiate à passer du relativisme le plus notoire à l'historicisme le plus généralisé (ce qui est déjà une justification du procédé employé) et pourra se révéler sans s'en inquiéter métaphysicien autant que scientiste...

Le choix des questions rejette toute soumission à des stéréotypes, comme toute instigation à des émotions (le «jugement» par chiffre apparaît moins dangereux que par l'emploi des mots).

Pour rendre le sens des textes énoncés aussi évident que possible et leur compréhension immédiate à des étudiants manquant du vocabulaire le plus élémentaire, la langue utilisée sera le plus près possible du langage parlé. Le concept se voulant général est rarement subtil, on a donc essayé d'être seulement très clair.

Les résultats obtenus devraient être significatifs de l'atteinte (ou de la non atteinte) des objectifs envisagés.

CHAPITRE I

EFFICACITE DE LA METHODE EN TERMES DE RENDEMENT SCOLAIRE

Les résultats au test de connaissance et aux tests d'interprétation des deux groupes expérimentaux (CEGEP de Drummondville) ont été comparés aux résultats obtenus par un groupe contrôle (CEGEP de Trois-Rivières) au moyen d'une analyse de variance en plans factoriels complètement aléatoires (groupes inégaux).

Le tableau 1.1 indique qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes expérimentaux (moyenne du groupe 1: 17.42/32; moyenne du groupe 2: 15.65/32) et le groupe contrôle (moyenne du groupe 0 : 16.86) au test de connaissance. L'effet groupe n'est pas significatif (F = .912, n.s. = 0.410).

Le tableau 1.2 indique que les deux groupes expérimentaux ont mieux réussi à une épreuve d'interprétation historique (test 1) (moyenne du groupe 1: 2.67/5; moyenne du groupe 2: 3.24/5) que le groupe contrôle (moyenne du groupe 0 : 1.73/5). Cette différence entre groupes expérimentaux et groupe contrôle est significativement plus élevées pour les deux groupes ayant utilisé le jeu de simulation (F = 5.578, n.s. = 0.007).

Le tableau 1.3 indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes expérimentaux et le groupe contrôle à un autre test (test 2) d'interprétation (F = 1.05, n.s. = .359). En effet, la différence est faible, quoiqu'en faveur des deux groupes expérimentaux, entre moyennes de ces deux groupes (moyenne du groupe 1: 2.42/5; moyenne du groupe 2: 2.29/5) et moyenne obtenue par le groupe contrôle (moyenne du groupe 0 : 1.87). La différence entre les résultats au test d'interprétation indiquée dans le tableau 1.2 et 1.3 peut s'expliquer par les degrés de difficultés différents des deux tests: le test deux s'est avéré plus difficile que le test 1: c'est peut-être la raison pour laquelle, par un effet de plancher, il n'a pas été possible de trouver de différences significatives entre les deux groupes à ce test. Toutefois, dans les deux cas, les écarts entre groupes expérimentaux et le groupe contrôle sont en faveur des premiers.

Les résultats indiquent que le rendement scolaire n'a été que peu affecté par le niveau opératoire atteint dans les épreuves de proportionnalité et de combinatoire.

Une régression multiple classique indique que seuls les résultats au test de connaissance en histoire sont affectés par le niveau formel (r = 0.53, n.s. = .049, N = 21).

Le tableau 1.4 démontre de plus que ce sont les résultats au test de combinatoire qui sont les meilleurs prédicteurs des résultats au test de connaissance. Les résultats obtenus au test de proportionalité n'interviennent que dans une très faible mesure, i.e. moins de 0.1% de la valeur totale de la prédiction.

Le tableau 1.5 présente les résultats d'une analyse de variance de type complètement aléatoire effectuée sur le score total de chaque étudiant au test de connaissance. On peut y constater qu'il existe une différence de près de quatre points entre les résultats des étudiants formels et des étudiants préformels. Cette différence est significative. ($F = 8.84$, n.s. $= .006$).

En aucun cas, les résultats aux tests opératoires n'ont permis de constater des différences significatives aux résultats des tests d'interprétation. Une régression multiple classique ne fournit en effet aucune corrélation significative ($r = .23$, n.s. $= .614$, $N = 21$) entre le total des points obtenus aux cinq tests d'interprétation et le niveau opératoire des étudiants tel qu'il peut être déduit des résultats aux tests de proportionnalité et de combinatoire.

TABLEAU 1.1

ANALYSE DE VARIANCE DES RESULTATS AU TEST DE CONNAISSANCE DES 2 GROUPES EXPERIMENTAUX COMPARES DU GROUPE CONTROLE (N - 43, effets finis).

SOURCE DE LA VARIANCE	dl	CARRE MOYEN	F	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Groupes	2	12.092	0.912	0.410
Erreur	40	13.263		
TOTAL	42	13.207		

TABLEAU 1.2

ANALYSE DE VARIANCE DES RESULTATS AU TEST D'INTERPRETATION # 1 DES 2 GROUPES EXPERIMENTAUX COMPARES AU GROUPE CONTROLE (N = 44, effets finis).

SOURCE DE LA VARIANCE	dl	CARRE MOYEN	F	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Groupes	2	9.068	5.578	0.007
Erreur	41	1.626		
TOTAL	43	1.972		

TABLEAU 1.3

ANALYSE DE VARIANCE DES RESULTATS AU TEST D'INTERPRETATION # 2 DE 2 GROUPES EXPERIMENTAUX COMPARES AU GROUPE CONTROLE (N = 44, effets finis)

SOURCE DE LA VARIANCE	dl	CARRE MOYEN	F	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Groupes	2	1.183	1.050	0.359
Erreur	41	1.112		
TOTAL	43	1.129		

TABLEAU 1.4a

REGRESSION MULTIPLE ENTRE LES RESULTATS AUX 2 EPREUVES OPERATOIRES (arrangement et proportionnalité) ET LE RESULTAT AU TEST DE CONNAISSANCE (variable prédite). GROUPES EXPERIMENTAUX SEULEMENT. N = 21.

VARIABLE INTRODUITE	R MULTIPLE	R CARRE	R TOTAL	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Résultat à l'épreuve d'arrangement	0.033	0.001	3.59	.05
Résultat à l'épreuve de proportion	0.534	0.285		

TABLEAU 1.4b

ANALYSE DE VARIANCE DES RESULTATS DE LA REGRESSION MULTIPLE

SOURCE DE LA VARIANCE	dl	CARRE MOYEN	F	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Due à la régression	2	43.99	3.59	.05
Erreur	18	12.25		

TABLEAU 1.5

ANALYSE DE VARIANCE DE TYPE COMPLEMENT ALEATOIRE DES RESULTATS AU TEST DE CONNAISSANCE (variable dépendante) DES ETUDIANTS FORMELS ET PRE-FORMELS. GROUPES EXPERIMENTAUX SEULEMENT. N = 33.

SOURCE DE LA VARIANCE	dl	CARRES MOYENS	F	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Inter groupes	1	108.52		.006**
Intra groupes	31	12.27		
TOTAL	32			

GROUPE	MOYENNE	N	ECART-TYPE
Etudiants pré-formels	15.47	19	3.37
Etudiants formels	19.14	14	3.80

CHAPITRE II

ROLE JOUE PAR LES ATTITUDES DANS L'EXPLICATION DES RESULTATS

Parmi l'ensemble des questions composant le questionnaire d'attitudes, sept ont été choisies en fonction de leur importance pour une analyse préliminaire des liens pouvant exister entre l'attitude manifestée par l'étudiant face au cours et le rendement obtenu aux tests de rendement, connaissance et interprétation. Le tableau 2.1 présente les corrélations de Spearman obtenues entre l'attitude exprimée par l'étudiant à ces sept questions et le résultat obtenu au test de connaissance et au test d'interprétation.

Seule la corrélation entre le degré de participation et le résultat au test d'interprétation est significative (rho de Spearman = .50, n.s. = .011). Elle signifie que plus les élèves affirment avoir participé à ce cours plus ils ont obtenu un résultat total élevé aux cinq tests d'interprétation historique. Les autres corrélations entre attitudes manifestées et les tests de rendement scolaire ne fournissent aucune corrélation significative.

TABLEAU 2.1.

CORRELATIONS DE SPEARMAN ENTRE ATTITUDES EXPRIMEES ET TESTS DE RENDEMENT SCOLAIRE (connaissance et interprétation)
N = 21.

ATTITUDE EXPRIMEE	CORRELATION AVEC LE TEST DE CONNAISSANCE	CORRELATION AVEC LE TEST D'INTERPRETATION
Absentéisme	.1506 (.26)	- .3120 (.09)
Participation	.3183 (.08)	.4985** (.01)
Intérêt pour le matériel	- .2044 (.19)	- .1857 (.21)
Motivation au jeu par rapport à un cours théorique	.0823 (.36)	.1187 (.31)
Degré de variété des activités	.2794 (.11)	.3426 (.07)
Attitude face à la méthode d'enseignement	.1666 (.24)	.2885 (.10)

LEGENDE: ** significatif à .01.

CHAPITRE III

LES ATTITUDES EXPRIMEES PAR LES ETUDIANTS ET LEURS LIENS AVEC LES STYLES D'APPRENTISSAGE.

De façon générale, les attitudes des étudiants face au cours peuvent se résumer au mieux de la manière suivante: 64.7% des étudiants trouvent le cours plus motivant et plus varié qu'un cours magistral et 20.6% le trouvent aussi motivant et 23.4% aussi varié. Et pourtant, les étudiants indiquent dans une proportion de 97.1% que le cours demande autant ou moins de travail qu'un autre cours (moins de travail: 55.9%; autant de travail: 41.2%).

Nous avons voulu ensuite identifier les liens entre les attitudes exprimées et les styles d'apprentissage. Certaines questions d'attitude portaient plus particulièrement sur l'appréciation du cours et de la vie du cours. Il s'agit des questions suivantes:

5. Reprendriez-vous ce cours ?

7. Vous êtes-vous absenté ?

9. Avez-vous participé pleinement ?

10. Le matériel vous a-t-il intéressé?

14a. Ce cours est-il plus ou moins motivant qu'un cours magistral ?

14b. Ce cours est-il plus ou moins varié qu'un cours magistral ?

20. Avez-vous apprécié cette nouvelle méthode d'enseignement ?

Nous avons regroupé dans les tableaux 3.1 à 3.10 les styles d'apprentissage qui ont une corrélation significative avec les réponses à ces questions. Dans quelques cas, il n'y a aucune corrélation entre une attitude et un style d'apprentissage. C'est pourquoi il n'y a que dix tableaux au lieu de quatorze.

Les résultats du tableau 3.1 démontrent que l'étudiant ayant une attitude positive face au groupe comme source de valeur (engagé groupal) et comme encadrement (travailleur groupal soumis) a trouvé un milieu favorable à son travail. Le proprioceptif, le kinesthétique et le sensorimoteur apprécient de pouvoir étudier une discipline abstraite avec des moyens qui correspondent à leur style. Quant au transaction-

nel, il a trouvé un milieu où il peut influencer le déroulement des évènements et avoir un contrôle direct sur son apprentissage. Ceux qui préfèrent un style d'apprentissage droitier ont également une attitude plus favorable à la reprise du cours. Ce résultat est du à une corrélation entre droitier et sensorimoteur.

L'étudiant qui rejette l'encadrement par le groupe ne souhaite pas reprendre le cours. Il peut s'agir autant de l'individualiste qui n'aime pas le travail d'équipe que de celui qui est mal à l'aise en l'absence de l'autorité directe et manifeste du professeur sur le groupe (tableau 3.2).

Les tableaux 3.3 et 3.4 révèlent qu'il y a un lien entre le taux d'absentéisme et le style d'apprentissage. Ceux qui ont fréquenté le cours le plus assidument sont de deux natures différentes: le travailleur individuel et l'engagé individuel. Il existe aussi un lien entre la temporalité et la présence au cours.

La participation au cours a été la plus forte chez les styles d'apprentissage suivants:

1. l'empathique
2. l'interrelationnel
3. l'ambidextre (tableau 3.5)

Le tableau 3.6 révèle que plus on est audio-quantitatif plus on a apprécié le matériel.

Le tableau 3.7 indique quelles catégories d'étudiants ont trouvé le cours plus motivant qu'un cours magistral. On retrouve ici les mêmes styles que ceux qui souhaitaient le plus fortement reprendre le cours: le proprioceptif, le kinesthétique, le sensorimoteur et l'engagé groupal.

Le tableau 3.8 révèle que plus l'étudiant préfère un style d'apprentissage inductif relationnel moins il trouve le cours varié.

Le tableau 3.9 indique que les étudiants préférant un style d'apprentissage proprioceptif, droitier, sensorimoteur ou praticien sont ceux qui ont apprécié le plus cette méthode d'enseignement. Ceci confirme les résultats antérieurs selon lesquels ce sont particulièrement le proprioceptif ou le sensorimoteur qui ont été le plus motivé par le cours et qui souhaitent le plus le reprendre.

Le tableau 3.10 exprime que ceux qui préfèrent la méthode d'enseignement sont ceux qui ne favorisent pas un style d'apprentissage olfactif.

CORRELATIONS DE SPEARMAN ENTRE ATTITUDES ET STYLES D'APPRENTISSAGE (N = 30)

TABLEAU 3.1

ATTITUDE = REPRENDRAIT LE COURS

STYLE D'APPRENTISSAGE	COEFFICIENT DE CORRELATION	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Travailleur groupal soumis	.3128	.047
Proprioceptif cinématique	.5011	.003
Proprioceptif temporel	.4519	.007
Kinesthétique	.4674	.005
Sensorimoteur	.5686	.001
Droitier	.5686	.001
Transactionnel	.4485	.007
Engagé groupal	.3128	.047

TABLEAU 3.2

ATTITUDE = REPRENDRAIT LE COURS

STYLE D'APPRENTISSAGE	COEFFICIENT DE CORRELATION	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Travailleur groupal réactionnel	-.3095	.049

TABLEAU 3.3

ATTITUDE = SE SONT ABSENTES

STYLE D'APPRENTISSAGE	COEFFICIENT DE CORRELATION	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Auditif	.4560	.006
Esthète	.3150	.046
Esthète auditif	.4560	.006

TABLEAU 3.4

ATTITUDE = SE SONT ABSENTES

STYLE D'APPRENTISSAGE	COEFFICIENT DE CORRELATION	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Travailleur individuel personnel	-.3124	.047
Temporel	-.3581	.027
Engagé individuel	-.3124	.047

TABLEAU 3.5

ATTITUDE = ONT PARTICIPE PLEINEMENT

STYLE D'APPRENTISSAGE	COEFFICIENT DE CORRELATION	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Ambidextre	.3088	.049
Empathique	.3887	.017
Interréactionnel	.3879	.018

TABLEAU 3.6

ATTITUDE = ONT PARTICULIEREMENT APPRECIE LE MATERIEL

STYLE D'APPRENTISSAGE	COEFFICIENT DE CORRELATION	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Audio-quantitatif	.3152	.045

TABLEAU 3.7

ATTITUDE = ONT TROUVE LE COURS PLUS MOTIVANT QU'UN COURS MAGISTRAL

STYLE D'APPRENTISSAGE	COEFFICIENT DE CORRELATION	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Proprioceptif cinématique	.3979	.015
Kinesthétique	.4056	.014
Sensorimoteur	.4297	.009
Engagé groupal	.3213	.042

TABLEAU 3.8

ATTITUDE - ONT TROUVE LE COURS PLUS VARIE QU'UN COURS MAGISTRAL

STYLE D'APPRENTISSAGE	COEFFICIENT DE CORRELATION	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Histrionique	-.3208	.042
Inductif relationnel	-.3374	.035

TABLEAU 3.9

ATTITUDE = ONT APPRECIE LA NOUVELLE METHODE

STYLE D'APPRENTISSAGE	COEFFICIENT DE CORRELATION	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Proprioceptif cinématique	.3383	.034
Sensorimoteur	.3142	.046
Proprioceptif	.3429	.032
Praticien	.3592	.026
Droitier	.4379	.008

TABLEAU 3.10

ATTITUDE = ONT APPRECIE LA NOUVELLE METHODE

STYLE D'APPRENTISSAGE	COEFFICIENT DE CORRELATION	NIVEAU DE SIGNIFICATION
Olfactif	-.3608	.026

CHAPITRE IV

INTERRELATIONS ENTRE NIVEAU OPERATOIRE, OPINIONS ET ATTITUDES EXPRIMEES.

Une autre analyse des résultats a cherché à déterminer si le niveau opératoire atteint par l'étudiant aux tests de combinatoire et de proportionalité avait pu influencer ses oponions face au jeu et ses attitudes face au cours.

Une analyse en tableaux de contingence a donc été effectuée visant à déterminer le pourcentage de sujets formels et préformels ayant manifesté une attitude ou une opinion particulière. Un test du chi-deux a été effectué sur ces tableaux de fréquences afin de déterminer si les résultats ainsi obtenus étaient significatifs sur le plan statistique. Ces tableaux de fréquence ont été calculés sur l'ensemble des 35 questions d'opinion ainsi que sur les deux plus importantes questions d'attitude, à savoir:

1. Si l'étudiant reprenait le cours;

2. S'il estimait que plus de 50% des élèves avaient aimé le cours.

Enfin, nous avons vérifié si les étudiants généralement favorables ou défavorables au cours différaient entre eux quant à leurs opinions. Nous avons donc construit de nouveaux tableaux de contingence entre le facteur opinion et le facteur attitude.

Les résultats obtenus démontrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les étudiants formels et pré-formels quant à leurs attitudes face au cours. Les tableaux 4.1a et 4.1b démontrent en effet qu'il n'y a pas un plus grand pourcentage d'étudiants formels qui ont apprécié le cours par rapport aux étudiants pré-formels.

De plus, les opinions exprimées face au jeu aussi bien par les étudiants formels que pré-formels sont très similaires. Une seule différence importante a pu être relevée au niveau de la deuxième question d'opinion. Il s'avère qu'une plus grande proportion d'étudiants pré-formels sont en accord avec l'opinion que la connaissance soit quelque chose que l'on invente. Le tableau 4.2 présente le tableau de contingence des résultats obtenus à cette question.

Même s'il existe peu de différences entre les étudiants formels et les étudiants pré-formels quant aux opinions et aux attitudes exprimées, les opinions sont toutefois plus démarquées

si l'on divise l'ensemble des étudiants ayant participé à la recherche en deux groupes:

1. ceux qui reprendraient le cours et ceux qui ne le reprendraient pas;

2. ceux qui considèrent que le cours a plu à moins de 50% des étudiants ou encore à plus de 50% des étudiants.

Il est important de souligner au départ que le pourcentage d'étudiants défavorables au cours est relativement bas: 14.7% seulement des étudiants ont indiqués qu'ils ne reprendraient pas le cours alors que 17.6% estiment qu'il a plu à moins de 50% des étudiants. Malgré cet écart important entre étudiants favorables et défavorables au cours, on peut tout de même relever les tendances suivantes.

Parmi les étudiants qui reprendraient le cours, une plus grande proportion d'entre eux ont affirmé que: (voir tableau 4.3)

1. "bien jouer c'est la même chose que bien penser";

2. "apprendre un jeu c'est une aussi bonne éducation qu'apprendre une science";

3. "comprendre pourquoi on gagne un jeu nous aide à comprendre d'autres idées";

4. "si on est intelligent on s'amuse dans ce cours".

De plus, les étudiants qui estiment que plus de 51% de leurs pairs ont aimé le cours considèrent dans une plus grande proportion (voir tableau 4.4) que:

1. "bien jouer c'est la même chose que bien penser";

2. "le monde n'est ni mieux ni pire qu'il y a cinquante ans".

TABLEAU 4.1a

FREQUENCES DES ETUDIANTS FORMELS ET PRE-FORMELS (arrangement, N = 32; proportionnalité, N = 34) QUI REPRENDRAIENT LE COURS. GROUPES EXPERIMENTAUX SEULEMENT.

	PROPORTIONNALITE		ARRANGEMENT	
	FORMEL	PRE-FORMEL	FORMEL	PRE-FORMEL
Oui	21 (75%)	7 (25.0%)	14 (53.8%)	12 (46.2%)
Non	4 (66.7%)	2 (33.3%)	2 (33.3%)	4 (66.7%)
TOTAL	25 (73.5%)	9 (26.5%)	14 (43.8%)	18 (56.3%)

CHI-DEUX = 0

Niveau de signification = 1

CHI-DEUX = 0.13

Niveau de signification = 0.9091

LEGENDE: Oui: reprendraient le cours

Non: ne reprendraient pas le cours

TABLEAU 4.1b

FREQUENCES DES ETUDIANTS FORMELS ET PRE-FORMELS (arrangement, N = 32; proportionnalité, N = 34) QUI CONSIDERENT QUE LE COURS A ETE APPRECIE PAR PLUS OU MOINS DE 51% DE LEURS PAIRS. GROUPES EXPERIMENTAUX SEULEMENT.

	PROPORTIONNALITE		ARRANGEMENT	
	FORMEL	PRE-FORMEL	FORMEL	PRE-FORMEL
+ de 51%	21 (72.4%)	8 (27.6%)	11 (40.7%)	16 (59.3%)
— de 51 %	4 (80.0%)	1 (20.0%)	3 (60.0%)	2 (40.0%)
TOTAL	25 (73.5%)	9 (26.5%)	18 (56.3%)	14 (43.8%)

CHI-DEUX = 0

Niveau de signification = 1

CHI-DEUX = 0.094

Niveau de signification = 0.76

TABLEAU 4.2

TABLEAU DE FREQUENCES DES CHOIX EXPRIMES A L'OPINION #2 SELON QUI L'ETUDIANT EST FORMEL OU PRE-FORMEL QUANT A LA NOTION DE PROPORTIONALITE (N = 39). GROUPES EXPERIMENTAUX SEULEMENT.

	CHOIX[1]	GROUPE 1 STADE PRE-FORMEL	GROUPE 2 STADE FORMEL	CHI-DEUX
Opinion 2 (cf. légende)	1	7 (58.3%)	24 (88.9%)	6.52*
	2	2 (16.7%)	0 (0%)	
	3	3 (25.0%)	3 (11.1%)	
TOTAL	(N = 39)	12 (30.8%)	27 (69.2%)	

LEGENDE: * significatif à 0.05

OPINION 2: "La connaissance est quelque chose que l'on invente"

1. Choix: 1 : en parfait désaccord ou plutôt en désaccord
2 : pas d'opinion
3 : en parfait accord ou plutôt en accord

TABLEAU 4.3

FREQUENCES DES CHOIX AUX QUESTIONS D'OPINION SELON L'ATTITUDE DES ETUDIANTS FACE AU COURS (N = 34). GROUPES EXPERIMENTAUX SEULEMENT

	CHOIX[1]	GROUPE 1 (Ne reprendraient pas le cours)	GROUPE 2 (Reprendraient le cours)	CHI-DEUX
Opinion 10	1	2 (40%)	1 (3.4%)	7.64*
(cf. légende)	2	0 (0%)	6 (20.7%)	
	3	3 (60%)	22 (75.9%)	
Opinion 16	1	4 (80%)	5 (17.2%)	9.20**
(cf. légende)	2	1 (20%)	8 (27.6%)	
	3	0 (0%)	16 (55.2%)	
Opinion 22	1	2 (40%)	0 (0%)	15.13***
(cf. légende)	2	1 (20%)	1 (3.4%)	
	3	2 (40%)	28 (96.6%)	
Opinion 32	1	3 (60%)	5 (17.2%)	6.01*
(cf. légende)	2	2 (40%)	9 (31.0%)	
	3	0 (0%)	15 (51.7%)	

TABLEAU 4.3

(suite)

Légende: * significatif à 0.05

** significatif à 0.01

*** significatif à 0.001

Opinion 10: "Bien jouer c'est la même chose que bien penser"

Opinion 16: "Apprendre un jeu est une aussi bonne éducation qu'apprendre une science"

Opinion 22: "Comprendre pourquoi on gagne un jeu nous aide à comprendre d'autres idées"

Opinion 32: "Si on est intelligent, on s'amuse dans ce cours"

1. Liste des choix d'opinion:

1 : en parfait désaccord ou plutôt en désaccord

2 : pas d'opinion

3 : en parfait accord ou plutôt en accord.

TABLEAU 4.4

FREQUENCES DES CHOIX AUX QUESTIONS D'OPINION SELON L'ATTITUDE DES ETUDIANTS FACE AU COURS (N = 34). GROUPES EXPERIMENTAUX SEULEMENT.

	CHOIX[1]	GROUPE 1 Estiment que plus de 51% ont apprécié le cours	GROUPE 2 Estiment que moins de 51% ont apprécié le cours	CHI-DEUX
Opinion 10	1	1 (3.6%)	2 (33.3%)	6.29*
(cf. légende)	2	6 (21.4%)	0 (0%)	
	3	21 (75.0%)	4 (66.7%)	
Opinion 12	1	7 (25.0%)	0 (0%)	10.89**
(cf. légende)	2	1 (3.6%)	3 (50%)	
	3	20 (71.4%)	3 (50%)	

LEGENDE: * significatif à 0.05

** significatif à 0.01

OPINION 10 "Bien jouer c'est la même chose que bien penser"

OPINION 12 "Le monde est ni mieux ni pire qu'il y a cinquante ans".

TABLEAU 4.4

(suite)

1. Liste des choix d'opinion:

   1 : en parfait désaccord ou plutôt en désaccord

   2 : pas d'opinion

   3 : en parfait accord ou plutôt en accord.

DISCUSSION

La recherche entreprise a permis de recueillir un grand nombre de mesures répétées sur 65 étudiants de niveau collégial dont 44 des deux groupes expérimentaux ont été suivis pendant une période de quatre mois. En tout, 330 variables ont fait l'objet de cette étude: variables personnelles, variables intellectuelles et de rendement scolaire, variables d'attitudes et variables d'opinion. Naturellement, avec un nombre aussi élevé de variables et le nombre d'étudiants disponibles, nous avons préféré mener une étude intensive des résultats plutôt qu'une étude extensive et sommaire. Des analyses statistiques multivariées sur de tels résultats auraient nécessité la participation d'au moins 500 étudiants en histoire et d'au moins 20 professeurs initiés au jeu de simulation ce qui se serait avéré naturellement couteux et de peu d'utilité pratique pour une première recherche exploratoire.

Le caractère unique du jeu de simulation a contribué à faire de cette recherche une étude très particulière de l'enseignement et de la fabrication de matériel pédagogique pour le collégial. Plus qu'une étude fondamentale, psychologique et éducative du rôle pédagogique du jeu de simulation dans l'enseignement collégial, il s'agit également d'une re-

cherche de développement de matériel et d'évaluation de ce matériel pédagogique. Nous avons insisté sur une étude des cas intensive, presque clinique, rapprochée de l'étudiant afin d'obtenir une description la plus complète possible du rôle pédagogique du jeu dans toutes ses ramifications. Nous avons pu avec des outils statistiques paramétriques et non-paramétriques vérifier la grande majorité de nos hypothèses de départ. Cette discussion en présente les résultats.

Le premier objectif de cette recherche était de vérifier si le jeu de simulation est un outil efficace d'enseignement de l'histoire. Nous avons vérifier l'apprentissage à deux niveaux: celui des connaissances et celui de la compréhension.

Au niveau des connaissances, le jeu est aussi efficace en moyenne que le cours magistral. Ceci signifie probablement que le jeu réussit mieux avec certains styles et moins bien avec d'autres. Ce résultat ne correspond pas à ce que nous aurions pu prévoir, car normalement le cours magistral aurait du donner des meilleurs résultats au niveau des connaissances. L'explication tient sans doute à cette différence: le cours magistral souligne une donnée particulière et fait pression sur l'étudiant pour que celui-

ci la consigne en mémoire, tandis que le jeu encourage l'étudiant à choisir dans un recueil de données celles qui l'aideront à résoudre son problème stratégique. La quantité de données retenues par l'étudiant finit par être la même dans les deux cas.

Au niveau de la compréhension, les résultats obtenus suggèrent une plus grande efficacité possible du jeu de simulation. Les groupes expérimentaux obtiennent toujours des résultats plus élevés. Même si la différence n'est statistiquement significative que pour le premier test, il faut se rappeler que les progrès se sont réalisés sur quatre mois à peine.

La méthode du jeu est aussi efficace pour les concrets que pour les formels. Il n'y a pas de différence significative aux tests d'interprétation entre les pré-formels et les formels. Il y a en une au niveau du test de connaissance, puisque les étudiants possédant l'habileté combinatoire formelle sont ceux qui ont appris le plus de connaissances à partir du jeu.

Par contre, la méthode du jeu semble favoriser certains styles d'apprentissage: les travailleurs groupaux, les sensorimoteurs, les praticiens et, en particulier, l'inductif

par rapport au déductif. Dans ce dernier cas, ceci peut s'expliquer par le fait que le jeu de simulation favorise une production divergente de l'histoire plutôt qu'une production convergente axée sur une seule interprétation de celle-ci. ce qui permet de sensibiliser l'étudiant à plusieurs interprétations possibles.

Les étudiants ont apprécié le cours: une grande majorité le reprendrait et considère qu'il a été apprécié par plus de 51% des autres étudiants. Chez les étudiants favorables, les opinions exprimées révèlent une prise de conscience du rôle pédagogique du jeu comme forme d'enseignement dans les opinions exprimées.

La recherche visait aussi à vérifier la pertinence du jeu de simulation comme instrument de développement de la pensée chez l'adolescent et comme instrument d'apprentissage, et ce au delà d'un jeu où d'un cours en particulier. Cet objectif était associé à trois hypothèses.

La première hypothèse prévoyait que les sujets préformels réussiraient moins bien que les sujets formels, mais que leurs gains seraient plus considérables. Il n'y a pas de différence significative entre les formels et les pré-formels aux cinq tests d'interprétation. Ce résultat suggère

que la pratique du jeu a pu aplanir les différences au niveau de la compréhension. Cependant, les étudiants formels au niveau de la combinatoire retiennent plus de connaissances, probablement parce qu'ils font plus de liens et d'arrangements entre les données. En somme, il faut se représenter cet écart comme une course, dans laquelle les sujets formels partent avec dix longueurs d'avance sur les concrets; après avoir participé aux jeux, les formels sont naturellement vainqueurs, mais n'ont plus que deux longueurs d'avance. Ce résultat est d'autant plus significatif pour notre méthode d'enseignement qu'il est rare dans la recherche piagétienne de ne pas trouver de différence entre sujets formels et pré-formels à des tests de rendement scolaire. Sur le plan pédagogique, ce résultat peut être considéré comme fort positif puisqu'il est permis de conclure que la nouvelle méthode d'enseignement a bénéficié autant sinon plus aux élèves qui en avaient le plus besoin au plan opératoire.

La deuxième hypothèse disait que la manipulation des scénarios en terme de règles, contraintes ou facteurs à contrôler permettait d'atteindre des objectifs d'apprentissage particulier. Les scénarios atteignent adéquatement les objectifs du cours puisqu'il a été possible d'acquérir autant de connaissances que dans le cours magistral. Mais il n'est pas possible de préciser l'effet spécifique de chaque

scénario. Le rôle de la progression dans la difficulté des scénarios demande à être approfondi et permettrait de spécifier l'impact différentiel de la méthode sur les pré-formels et les formels contrastant leurs rythmes de progression respectifs d'un scénario à l'autre.

Finalement, la troisième hypothèse supposait que le fait de rendre concret, au moyen de pièces ou d'accessoires, certains phénomènes non observables faciliterait la prise de conscience de ces phénomènes. Les résultats démontrent que le matériel contribue en effet à accroître la prise de conscience des facteurs historiques. Cependant cette prise de conscience est davantage influencée par le style d'apprentissage et l'attitude face au jeu que par le niveau opératoire.

Cette dernière observation en particulier laisse poindre une nouvelle hypothèse, intéressante au niveau de la motivation. La réaction favorable des étudiants à un jeu de simulation a été souligné par des recherches antérieures (Cherryholmes, 1966; Lee and O'Leary 1971; Bredemeier & Greenblat, 1981; entre autres). Les résultats obtenus ici laissent croire qu'un facteur important est le mouvement et la liberté dans le mouvement. Les étudiants dont les styles préférés comprennent beaucoup de motricité - le sensorimoteur,

le proprioceptif, le kinesthétique - ont manifesté de façon significative une attitude positive envers la méthode. Il semble donc qu'en posant comme hypothèse que le jeu de simulation aiderait à rendre concret les concepts et les relations abstraites de l'histoire, nous touchons de façon plus précise à ces styles.

Dans ce sens, nous rejoignons ici notre remarque faite dans l'introduction, que l'enseignement devenait trop vite abstrait. Il faudrait peut être ajouter qu'il devient trop vite sédentaire. L'école oublie-t-elle qu'il faut bouger ? Pourtant, les maîtres comme Froebel et Montessori ont souligné l'importance du mouvement, sans compter cette école philosophique de la Grèce antique dite péripatéticienne.

Un autre aspect du jeu exerce un rôle motivant. En effet, les étudiants préférant des styles d'apprentissage plus sociaux - l'engagé groupal, le travailleur groupal, le transactionnel, l'empathique, l'interrelationnel - ont répondu significativement qu'ils ont participé pleinement, se sont sentis motivés et reprendraient le cours. Rappelons que la participation est le seul facteur affectif lié significativement à l'apprentissage. Pour les styles plus sociaux, le jeu de simulation peut jouer un rôle favorable à l'apprentissage.

Sur un plan plus pratique, ces deux hypothèses peuvent servir de guide à l'expérimentation de jeux de simulations dans les cours. Il faut donner aux étudiants des outils tactiles et mobiles, qu'ils peuvent eux-mêmes manipuler, et ce même au niveau collégial. Les jeux de simulation doivent comprendre des cartes, des tableaux, des pièces, des jetons, et en général du matériel soigneusement conçu pour représenter de façon concrète mais imaginative les concepts, les idées ou les théories à étudier. Les jeux doivent aussi permettre aux participants de discuter entre eux d'hypothèses, de méthodes et de pistes de recherches sous forme d'analyse de situation, de stratégies et de mouvements. Un jeu où le comportement serait imposé n'en serait plus un.

RECOMMANDATIONS

Un projet n'aurait ni véritable signification ni intérêt s'il n'ouvrait la porte à d'autres recherches. Nous suggérons ici quelques pistes de recherche dans le prolongement de la recherche actuelle.

Au niveau du rendement scolaire, il serait avantageux d'apprécier si la méthode peut assurer la formation d'un esprit empirique.

Au niveau psychologique, le jeu pourrait évaluer les différentes structures qui sous-tendent les rapports entre l'intelligence et la conduite humaine. En effet, le jeu représente une situation éducative totale ou interviennent toutes les composantes de la personne humaine: l'élément cognitif, l'élément affectif, l'élément moral, l'élément dynamique. La composante cognitive des attitudes de l'étudiant dans la mesure où elle interagit avec les facteurs non cognitifs peut conduire sous la pression de l'environnement social à des changements d'attitude.

En ce qui concerne la formation des maîtres, cette méthode d'enseignement par le jeu peut mettre en évidence un

certain nombre d'éléments dont on n'a ordinairement pas conscience dans les relations maîtres-élèves. De plus, une telle méthode conduit à se demander si les maîtres ont pour tâche l'instruction ou l'éducation des élèves, rôle largement évacué au niveau collégial.

Une telle méthode d'enseignement permet d'étudier plus facilement les difficultés de la présentation des connaissances. Les contenus d'enseignement trop abstraits peuvent rebuter l'élève ou encore renforcer des opinions et des représentations scientistes au dépend de l'apprentissage véritablement scientifique. La connaissance cesse alors d'être un dogme indiscutable.

Au niveau de l'apprentissage de l'étudiant comme tel, une étude sur le jeu de simulation aurait avantage à préciser les trois points suivants:

1. le rôle de l'anticipation dans l'acquisition de la pensée formelle;

2. les limites d'une pédagogie du concret;

3. les effets du choix et de la prise de décision à l'intérieur du jeu sur l'apprentissage.

A l'étude des processus de formation (apprentissage) devrait se substituer de plus en plus des processus de transformation (restructuration cognitive et décentration) car l'enseignement dans sa tâche de transmission des connaissances doit tenter d'assurer le passage entre les différentes représentations déjà existantes ou en cours de création et un savoir déjà en évolution.

CONCLUSION

Les étudiants du collégial ont besoin d'outils pédagogiques tenant compte de leur développement logico-mathématique. Un jeu de simulation des relations internationales a été employé chez des étudiants de niveau collégial pour favoriser l'acquisition des connaissances. L'étude de cette méthode d'enseignement a permis de constater que le jeu de simulation favorise les étudiants qui préfèrent des modalités d'apprentissage caractérisées par la motricité et le travail de groupe. D'autres styles d'apprentissage interviennent à des degrés divers pour expliquer l'attitude de l'étudiant face à cette approche. Etudiants formels et pré-formels réussissent également bien par cette méthode d'enseignement au niveau des tests d'interprétation. Par contre, les étudiants formels réussissent mieux au test de connaissance.

BIBLIOGRAPHIE

ARTICLES

ARLIN, P.K. "Cognitive development in adulthood: a fifth stage?" Developmental Psychology 11:5, 602-606, 1975.

ARTHUR, C.J. "On the historical understanding". History and theory. 7 (1968), 203-16.

BARBER, Bernard. "Resistance by scientists to scientific discovery". Science, CXXXIV (1961), 596-602

BLASI, A & E.C. HOEFFEL. "Adolescence and formal operations". Human development 17:5, 384-393, 1974

BREDEMEIER, Mary E & Cathy GREENBLAT. "The education effects of simulation games: a synthesis of recent findings". Simulation and games, 12 (sept. 1981),307-332

BROUGHTON, J. "Beyond formal operations: theoretical thought in adolescence". Teachers College Record 79:1, 87-97, 1977.

BRUNER, J.S."On going beyong the information given", in R.J.C. Harper, C.C. Anderson, et al. (eds)., The cognitive processes: readings. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1964.

BRUNER, J.S. et Léo POSTMAN. "On the perception of incongruity: a paradigm". Journal of personality, XVIII (1949), 206-223

BRUNER, J.S. .L.POSTMAN & J.RODRIGUES, "Expectations and the perception of color". American Journal of Psychology, LXIV (1951), 216-227.

CHERRYHOLMES, C.M. "Some current research on effectiveness of educational simulations: implications for alternative strategies". American Behavioral scientist, 10:2 (1966).

CORBEIL, P. "Simulation-jeu, simulation théâtre" in L'Explosion pédagogique, Fernand Gagné (ed), Drummondville, 1975.

CROPPER, D.A. "The relation between formal operations and a possible fifth stage of cognitive development". Developmental Psychology 13:5, 517-518 (1977).

D'ALLEMAGNE, André. "Une expérience de simulation en science politique". Tagore, 1 (Déc. 1971), 7-10

DESROCHERS-BRAZEAU, A. "Jeux et simulations à l'école". Québec Français, mai 1983, 76-78

DEUTSCH, Morton. "Psychological alternatives to war". The Journal of Social Issues, XVIII: 2 (1962) 97-119

DOUCET, Hubert. "Restaurer l'ordre culturel?". Prospectives, déc. 1976, 215-221.

ENNIS, R.A. "An alternative to Piaget's conceptualization of logical competence". Child development, 47:4 (1976), 903-919.

EDWARDS, Keith J. Student's evaluation of a business simulations games a learning experience, Johns Hopkins, Baltimore, . 1971. Center for social organization of schools, Academic Games Program.

FAKORI, M.E. "Cognitive dev .opment in adulthood: a fifth stage?" Developmental Psychology, 12:5 (1972), 472-

FLETCHER, J.L. "Evaluation of learning in two social studies learning ga.es". Simulations & Games, 2 (sept. 1971): 259-286

FOSTER, J.L., A.C.LACHMAN & R.M. MASON. "Verstehen, cognition and the impact of political simulations: it's not as simple as it seems". Simulation and games, 11 (juin 1980): 223-241

GOLOMB, C, GORAMSON, E.D. & FRIEDMAN, L. "Play and cognition: studies of pretense play and conservation of quantity". Journal of experimental child psychology, 33 (1982): 257-279.

GREENBLAT, C.S. & J.H. GAGNON. "Further explorations on the multiple realities game". Simulation & games, 10 (mars 1979): 41-60.

GRUBER, M.E. "Courage and cognitive growth in children and scientists". M.Schwebel, Eds, Piaget in the classroom, New-York, Basic Books, 1973.

GRUBER, M et J.VONECHE. "Reflexion sur les opérations formelles de la pensée". Archives de Psychologie XLIV (171): (1976), 47-57.

GUILLEMAUT, J. "Le jeu et l'enfant". Neuropsychiatrie de l'enfance et l'adolescence 30 (1982): 369-372.

HALLAM, R.N. "Logical thinking in history". Educational review,19 (1967), 183-202.

HEINKEL, O.A. "Evaluation of simulations as a teaching device". Journal of experimental education, 38 (printemps 1970) 32-36.

INGBAR, M & C.S. STOLL. "Games and learning". Journal of educational studies, 1 (1970) 53.

JACKSON, M.W. "An antipodean evaluation of simulation in teaching". Simulation & games, 10 (juin 1979): 99-138

KEATING, D. "Precocious cognitive development at the level of formal operations". Child development, 46: 1 (1975) 276-280.

KIDDER, Steven, Emotional arousal and attitude change deving simulation games (EASG). Center for Social organization of schools, Report III, August 1971, U.S. Department Health, Education and Welfare Office of Education.

KNELMAN, Judith. "How can I win if you don't lose?" The graduate (U.of T.Alumni Magazine) XI:3 (Jan-Feb 1984) 20-21.

KRAFT, Ivor. "Pedagogical futility in fun and games". National Educational Association Journal, 56, (jan. 1967), 71-72.

LAVEAULT, D. L'analyse multidimensionnelle des séquences de développement cognitif, Monographies des Sciences de l'Education, Vol. I, no 1, UQTR, 1981.

LAVEAULT, D et P.CORBEIL, Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage de l'histoire, Monographies des Sciences de l'Education, Vol. II, no 4, UQTR, 1982.

LECAVALIER, Guy. "Les jeux de simulation dans l'enseignement de la sociologie". Sociologie et Sociétés, III: 2 (nov. 1971), 259-273.

LEE, R.S. & M.A. O'LEARY. "Attitude and personality effects of a three-day simulation". Simulation & Games, 2 (sept. 1971): 309-347.

LEHMAN, H.C. & WITTY, P.A. "The play behaviour of fifty gifted Children". Journal of Educational Psychology, 18 (1927) 259-265.

LEMELIN, André. "Voulez-vous simuler avec moi?". Informag, I (fév. 1980), 31.

LESTER, J.P. & M.J. STOIL. "Evaluating a role-specific simulation". Simulations & games, 10 (juin 1979): 167-188.

LEVI, B.A. "Critique of Piaget's theory of intelligence, a phenomenological approach". Journal of Phenomenonological psychology, 3:1 (1972) 99-111.

MACKWORTH, N.H. "Originality". American Psychologist. 1965, 20, 51-66

EPLER, D.J. & H.S. ROSS. "The effects of play on convergent and divergent problem solving". Child development 52: 1202-1210, 1981.

PERJES, Geza, "Game theory and the rationality of war: the battle of Mohacs and the disintegration of medieval Hungary". East European Quaterly, XV: 2 (juin 1981), 153-162.

PIAGET, J. "Intellectual evolution from adolescence to adulthood". Human Development, 15: 1 (1972), 1-2.

PIERFY, D. "Comparative simulation game research: stumbling blocks and stepping-stones". Simulation & Games, 8 (juin 1977) 255-268.

POYER, G. "Les sept univers de la pensée". Cahiers Internationaux de Sociologie, V. 1948.

RAPOPORT, A. "Bons et mauvais usages de la théorie des jeux". Les temps modernes, 209 (octobre 1963), 681-706.

REMUS, W.E. "Experimental designs for analysing data on games". Simulation & Games, 12 (Mars 1981): 3-14.

RIEGEL, K.F. "Dialectical operations: the final period of cognitive development". Human development, 16:5 (1973), 346-370.

ROBERTS, J.M. et al. "Games in culture". American anthropologist. 61. N:4, 1959.

ROSS, R.J. "The development of formal thinking and creativity in adolescence". Adolescence, 1976, 11:44 (Hiver 1976) 609-617.

ROZEBOOM, W.W. "Scientific inference: the Myth and the Reality" in Science Psychology and communication, ed. S.R. Brown & D.J. Brenner. New-York Teachers College Press, 1971.

RUSSELL, George. "C'est la guerre". The Canadian, 28 oct. 1978. 18-22.

SCARFE, N.V. "Games Models and Reality in the Teaching of Geography in School". Geography, 56(1971), 191-205.

SEGINER, R. "Game ability and academic ability: dependance on SES and psychological mediators'. Simulation & Games, 11 (déc. 1980): 403-421.

SHIRTS, R.G. "Ten mistakes made by persons designing educational simulations and games". Simulation gaming news, 3 (mai 1976): 25SS.

SIMON, Herbert A. "Motivational and educational controls of cognition". Psychological review, 74 (1967): 1, 29-39.

STEINER, G. "Jean Piaget". Zeitschrift fur entwicklungs-psychologie und padagogische psychologie, 13 (1981): 3-35.

STOIL, M & J.LESTER. "Teaching goals and simulation formats: a typology". Teaching political science, 6 (january 1979) 151-165.

SUTTON-SMITH, B et al. "Game involvement in adults". Journal of Social Psychology, 60 (1963), 15-30.

TORKIA-LAGACE, M. La pensée formelle chez les étudiants de collège I: objectif ou réalité? Cegep de Limoilou, 1980.

TOWLER, J & G.WHEATLEY. "Conservation concepts in college students:a replication and critique". Journal of Genetic Psychology, 118, 1971, 265-270.

VALERY, Paul. "De la simulation". Nouvelle Revue Française, XXVIII, mai 1927.

VAN DER KOOIJ,R & VRIJHOF, H.J. "Play and development". Topics in learning and learning disabilities 1 (1981): 57-67.

WOLF, F.M. & LARSON, G.L. "On why adolescent formal operators may not be creative thinkers". Adolescence, 16 (1981): 345-348.

MONOGRAPHIES

ABT, Clark C. Learning theory and general objective of teaching games, Boston, Abt Associates, 1971.

AREDON, E & SUTTON-SMITH, B., The story of games, New-York, wiley & Sons, 1971.

BAKAN, D., Sigmund Freud and the Jewish Mystical Tradition, Princeton, N.J.' 1959.

BATTRO, A.M. Dictionnaire d'épistémologie génétique, P.U F. 1966.

BERGER, Gaston. Traité pratique d'analyse du caractère. Paris, P.U.F., 1979.

BERGER, P & T. LUCKMANN. The social construction of reality. New-York, Doubleday, 1966.

BERNE, Eric. La structure et la dynamique des organisations et des groupes. Pitman Medual 1963.

BLOOM, B.S. Taxonomy of educational objectives: cognitive domain. New-York, David McKay & Co., 1956.

BRUNER, Jerome, Alison JOLLY et Kathy SYLVA (ed). Play: its role in development and evolution. New-York, Basic Books, 1976.

CAILLOIS, Roger. Les jeux et les hommes. Paris, Gallimard, 1958.

CAVANAGH, T.K. Simulation gaming in Canadian history. Sherbroke, Publications Progressives, 1975.

CHATEAU, Jean. Le jeu de l'enfant. Paris, Librairie Philosophique, J.Vrin, 1967.

CRINER, Roger. Caractérologie des instituteurs. Paris, P.U.F. 1963.

DAVAL, R et al. Traité de psychologie sociale. 2 vols. P.U.F. Logos, 1963.

DESAUTELS, P. La pensée formelle. Rapport de recherche, Département de physique, Collège de Rosemont, 1978.

DESBIENS, Jean-Paul. Introduction à un examen philosophique de la psychologie de l'intelligence chez Jean Piaget. Québec, P.U.L., 1968.

DUMEZIL, G. Aspects de la fonction guerrière chez les Indo-Européens. Paris, 1956.

FESTINGER, L & D. KATZ. Les méthodes de recherche dans les sciences sociales. 2 vols. P.U.F. 1963.

FEYERABEND, P. Against method. London, New Left Books, 1975.

GOODMAN, N. Fact, fiction & forecast. Bobbs-Merrill, Indianapolis, 1954.

GOULET & BALTES. Life-span developmental psychology: research & theory. New-York, Academic Press, 1970.

GRUBER, M.E. & BARRETT, P.M. Darwin on man: a psychological study of creativity. New-York, Dutton, 1973.

GRUBER, H.E. et al. (Eds). Contemporary approaches to creative thinking, New-York, Atherton Press, 1962.

HADAMARD, Jacques. Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique. Paris, Bordas, 1975. (Collection: "Discours de la méthode".

HALL, Stanley. Adolescence. Appleton, Londres, 1905, 2 vols.

HAMBURGER, Henry. Games as models of social phenomena. W.H. Freeman & Co., San Francisco, 1979.

HANSON, N.R. Patterns of discovery. Cambridge University Press, Cambridge (Mass), 1958.

HARMAN, G. Thought. Princeton University Press, 1973.

HUYGHE, René et Ideka DASAI. La nuit appelle l'aurore, dialogue Orient-Occident sur la crise contemporaine. Paris, Flammarion, 1980.

KOYRE, Alexandre. Du monde clos à l'univers infini. Paris, P.U.F., 1962.

KUHN, T. The structure of scientific revolutions. University of Chicago Press, 1970.

LAKATOS, Imre & A. MUSGRAVE (ed). Criticism and the growth of knowledge.Cambridge University Press, 1970.

MEAD, G.M. Mind,Self and Society. Chicago, University Press, 1934.

MENDHOUSSE, Pierre. L'âme de l'adolescent. Paris, P.U.F. 1963.

MILLAR, Susanna. The psychology of play. Penguin Books, London, 1968.

MOLES, A.A. La création scientifique. Genève, René Kister, 1957.

PIAGET, J. Le jugement moral chez l'enfant. Paris, P.U.F. 1932.

POTTER, S. Théorie et pratique du jeu. Hart-Davis, 1947.

RASER, John R. Simulation and society: an exploration of scientific gaming. Boston, Allyn & Bacon, 1969.

SCHEFFLER, I. Science and subjectivity. Boobbs-Merrill, Indianapolis, 1967.

SIMON, Herbert A. The sciences of the artificial. M.I.T. Press, Cambridge (England), 1969, Karl Taylor Compton Lecture.

STERNBERG, R.J. Intelligence, information processing and analogical reasoning. Hillsdale (N.J), Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

STRAUSS, Léo. Persecution and the art of writing. Glencoe, The Free Press, 1952.

SZASZ, T. Le mythe de la maladie mentale. Paris, Payot, 1975.

TRUZZI, Marcello. Verstehen: subjective understanding in the social sciences. Reading, Mass. Addison-Wesley Publishing, 1974.

ANNEXES

ANNEXE I: GLOSSAIRE

ANNEXE II: TEST DE CONNAISSANCES

ANNEXE III: TEST D'INTERPRETATION

ANNEXE IV: QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

ANNEXE V: QUESTIONNAIRE D'OPINIONS

ANNEXE VI: LE JEU SCRUTIN

ANNEXE VII: REGLEMENTS ET SCENARIOS DU JEU ETUDIE

ANNEXE I

GLOSSAIRE

GLOSSAIRE

INTRODUCTION

Une des variables utilisées dans cette recherche est le style d'apprentissage. Ce concept est ici entendu selon la définition de l'Institut de Recherche sur le Profil d'Apprentissage (1983), dont nous avons utilisé le questionnaire et la problématique.

Il faut souligner deux difficultés. Le profil d'apprentissage de l'Institut est tracé à partir d'un questionnaire subjectif, qui demande à l'étudiant de se décrire lui-même, ce qui équivaut pour lui à indiquer une préférence. D'autre part, le profil fait la distinction entre l'habileté et le style. Afin d'éviter toute confusion entre habileté d'apprentissage et habileté opératoire, le rapport parle de "style d'apprentissage préféré" et regroupe sous ce terme ce que le profil de l'I.R.P.A. nomme "habileté " et "style".

La définition de chaque concept respecte toutefois à la lettre celle donnée par le guide d'interprétation publié par l'Institut.

Le glossaire donne la définition de chaque terme utilisé dans les discussions du style d'apprentissage contenues dans ce rapport.

IL = LE SUJET

Ambidextre: Même en ayant une latéralité dominante, on peut avoir une bonne coordination du côté inverse selon les circonstances. Il arrive aussi que la latéralité de l'oeil soit différente de celle du pied et de la main.

Auditif: Habileté à concevoir du sens par l'ouie.

Audio-quantitatif: Habileté à trouver du sens à partir des symboles, de relations et de mesures numériques exprimées oralement.

Droitier: Il est caractérisé par une prédominance de la coordination de l'oeil, de la main et du pied droit dans ses diverses activités d'apprentissage.

Empathique: Sensibilité aux sentiments des autres et l'habileté à se mettre à la place d'une autre personne et à voir les choses selon son point de vue.

Engagé groupal: Les valeurs envers lesquelles il est engagé sont avant tout définies par les pairs, le groupe d'appartenance.

Engagé individuel: Les valeurs et les objectifs envers lesquels il est engagé sont avant tout définis par lui-même.

Esthète: Il apprend à l'aide des différents symboles qualitatifs qui expriment diverses facettes de la beauté.

Histrionique: Habileté à manifester un comportement délibéré ou à jouer un rôle pour produire quelque effet particulier sur d'autres personnes.

Inductif relationnel: Il procède à l'aide des similitudes ou rapports de similitudes, qui lui permettent d'établir des liens significatifs entre les données.

Interrelationnel: Il apprend à l'aide des différents symboles qualitatifs d'origine culturelle qui interviennent au niveau des relations interpersonnelles. C'est pourquoi les situations d'interrelations humai- favorisent ses apprentissages.

Kinesthétique: Habileté à exécuter des mouvements d'adresse ou à effectuer une coordination musculaire.

Olfactif: Il apprend à l'aide des symboles qualitatifs olfactifs.

Praticien: Il apprend au moyen des divers symboles qualitatifs, donc concrets. L'utilisation de ces symboles qualitatifs peut donner lieu à des activités sensorimotrices plus ou moins complexes et plus ou moins spécialisées.

Proprioceptif: Habileté à synthétiser de nombreuses médiations symboliques en vue d'une réalisation exigeant la conduite d'une tâche complexe ou encore en vue d'un ensemble possible de rapports entre les médiations symboliques.

Proprioceptif cinématique: Habileté à synthétiser de nombreuses médiations symboliques en vue d'une réalisation exigeant la conduite d'une activité complexe qui comporte du mouvement.

Proprioceptif temporel: Habileté à synthétiser de nombreuses médiations symboliques en vue d'une réalisation exigeant la conduite bien calculée dans le temps d'une activité physique complexe.

Sensorimoteur: Il manipule les choses les personnes, les évènements et les idées pour apprendre. C'est celui qui touche, palpe et aime être en mouvement pour apprendre.

Temporel: Habileté à répondre ou à se comporter selon les attentes temporelles imposées à une activité par les participants de par l'ensemble des rôles associés à celui-ci.

Transactionnel: Habileté à maintenir une interaction positive de communication qui influence d'une façon significative les buts des personnes engagées dans cette interaction.

Travailleur groupal réactionnel: Il a une attitude négative face à un encadrement qui est assuré par le groupe des pairs. Il privilégie un encadrement familial (l'autorité) ou individuel.

Travailleur groupal soumis: Il a une attitude positive face à un encadrement qui est assuré par le groupe des pairs. Le travail en groupe formel ou informel favorise ce type d'étudiant.

Travailleur individuel personnel: Il a une attitude positive face à un encadrement assuré par lui-même en tenant compte de son originalité.

ANNEXE II

TEST DE CONNAISSANCES

UN PEU D'HISTOIRE

Vous avez l'occasion de nous aider à faire une recherche sur l'enseignement de l'histoire. Votre part est la suivante: Vous répondrez à toutes les questions de ce questionnaire.

N'écrivez pas sur le questionnaire lui-même, mais encerclez la lettre correspondant à votre réponse sur la feuille réponse que l'on vous a distribuée.

N'oubliez pas d'écrire votre nom, le numéro de votre groupe et le nom de votre CEGEP. Il ne s'agit pas d'une évaluation, ni de vous, ni de votre professeur. Nous cherchons à connaître les différents styles pour apprendre l'histoire. (Est-ce possible, l'histoire "new wave"?).

QUESTION 1

L'équilibre de l'Europe, élaboré par les négociations de Paris, se fondait sur le principe des nationalités. Avant 1919, quel était, et ce, depuis des siècles, le fondement de l'équilibre européen ?

a. La société des Nations

b. L'empire d'Autriche-Hongrie

c. L'équilibre démocratie-monarchie

d. L'équilibre des grandes puissances

e. La volonté de l'Angleterre de diviser l'Europe.

QUESTION 2

Quel événement déclenche la guerre de 1914 ?

a. L'alliance franco-russe

b. Le soutien inconditionné de l'Allemagne à l'Autriche

c. L'assassinat de François-Ferdinand à Sarajevo

d. Le panslavisme serbe.

QUESTION 3

Quel principe américain est ignoré en 1917 par les Américains eux-mêmes ?

a. La patriotisme

b. Le nationalisme

c. L'impérialisme

d. L'isolationnisme.

QUESTION 4

Parmi les clauses du traité de Versailles, laquelle peut être considérée comme une des causes de la deuxième guerre mondiale?

a. La démilitarisation de la Rhénanie

b. L'Alsace-Lorraine restituée à la France

c. L'armée allemande réduite à 100,000 hommes

d. L'Allemagne coupée en deux par le corridor polonais de Dantzig.

QUESTION 5

Quel pays, en 1919, passe de l'état de débiteur à celui de créancier ?

a. L'Angleterre

b. Le Japon

c. Les Etats-Unis

d. La Russie.

QUESTION 6

Les Allemands étaient satisfaits du traité de Versailles

a. Vrai

b. Faux.

QUESTION 7

Hitler accéda au pouvoir par voie légale

a. Vrai

b. Faux.

QUESTION 8

Quelle théorie Hitler a-t-il réussi à imposer aux Allemands et selon laquelle fera-t-il ses coups de force ?

a. L'anti-sémitisme

b. L'anti-communisme

c. L'espace vital

d. L'arianisme.

QUESTION 9

Le 23 août 1939, Staline signe le Pacte germano-sociétique. Toutes les propositions qui suivent sont vraies, sauf une. Laquelle ?

a. Ce pacte marquait le plein accord idéologique entre Hitler et Staline

b. Staline n'était pas armé pour subir une agression allemande et voulait gagner du temps

c. Ce pacte laissait les mains libres à Hitler qui, tranquille à l'Est, pouvait attaquer à l'Ouest

d. L'accord germano-soviétique prévoyait la non-agression réciproque et le partage de la Pologne entre les deux puissances.

QUESTION 10

Pourquoi la deuxième guerre mondiale est-elle appelée "guerre totale ?

a. Les dommages en pertes matérielles, humaines et autres sont considérables

b. La guerre se déroula sur terre, mer et air

c. Beaucoup d'hommes et de pays différents y participèrent

d. Les hostilités se déroulèrent sur trois fronts: occidental, oriental et asiatique

e. Aucune de ces réponses.

QUESTION 11

Quel est le seul pays d'Europe qui conserve les territoires acquis pendant la guerre de 1939-45 ?

a. La Russie

b. L'Allemagne

c. L'Italie

d. L'Angleterre.

QUESTION 12

Quel pays fut le plus durement touché par la guerre (le plus de morts) ?

a. Le Japon

b. La Chine

c. La Russie

d. L'Allemagne.

QUESTION 13

Quel est le symbole du communisme ?

a. La croix gammée

b. Le drapeau étoilé

c. La fleur de lys

d. La faucille et le marteau

e. Le "spoutnik".

QUESTION 14

Tous les facteurs ci-dessus expriment les éléments fondamentaux de toute civilisation, sauf un. Lequel ?

a. Une organisation politique

b. Des valeurs culturelles

c. Un type d'économie

d. Un chef élu démocratiquement

e. Une forme de société.

QUESTION 15

Qu'est-ce que le plan Marshall ?

a. Aide économique aux pays d'Europe affaiblis par la guerre

b. Protection nucléaire offerte par les Etats-Unis à l'Europe

c. Prolongement de l'O.T.A.N. par des bases en Méditerranée

d. Règlements favorisant les échanges économiques avec les Etats-Unis.

QUESTION 16

Pays européen où catholiques et protestants s'affrontent violemment depuis 1968 ?

a. L'Autriche

b. L'Irlande

c. La France

d. Les Pays-Bas

e. Aucun de ces pays.

QUESTION 17

Quel conflit détermina le retour au pouvoir du Général de Gaulle en France en mai 1958 ?

a. Le conflit indochinois

b. Le conflit algérien

c. Le conflit israélo-arabe

d. Le conflit du Tchad.

QUESTION 18

On dit que la doctrine Monroe favorisa l'isolationnisme des Etats-Unis en matière de politique étrangère: que signifie cette affirmation ?

a. Les Etats-Unis étaient les seuls maîtres de leur politique

b. Les Etats-Unis restèrent à l'écart des conflits européens

c. Les Etats-Unis furent ignorés par les autres puissances

d. Aucune de ces hypothèses.

QUESTION 19

Tous les attributs suivants s'appliquent à la fois à la France et aux Etats-Unis, sauf un. Lequel ?

a. Régime fédératif

b. Régime présidentiel

c. Haut niveau d'instruction

d. Haut développement technologique

e. Universités reconnues internationalement.

QUESTION 20

Les régimes politiques des Etats-Unis et de l'U.R.S.S. ont certains traits communs. Lequel des traits de comparaison suivant est faux ?

a. Les Etats-Unis et l'U.R.S.S. sont des fédérations

b. Le Soviet suprême et le Congrès Américain sont composés de deux Chambres

c. Les pouvoirs du président américain et du président de l'U.R.S.S. sont identiques

d. Les Etats-Unis ont deux partis politiques importants; l'U.R.S.S. en a un seul

e. Le nombre de représentants au Soviet de l'Union et à la Chambre des Représentants est fixé proportionnellement à la population.

QUESTION 21

Qui prôna l'implantation du communisme en U.R.S.S. d'abord avant de l'étendre au monde entier ?

a. Trotski

b. Staline

c. Marx

d. Engels.

QUESTION 22

Quel était le grand slogan des Bolcheviks ?

a. A travail égal, salaire égal

b. Liberté, égalité fraternité

c. Paix, terre et pain

d. Tout pour la Russie

e. Tous les hommes sont frères et égaux.

QUESTION 23

Comment se répartit le territoire de l'U.R.S.S. ?

a. Complètement en Asie

b. 3/4 en Europe et 1/4 en Asie

c. 3/4 en Asie et 1/4 en Europe

d. Egalement réparti entre l'Europe et l'Asie

e. Complètement en Europe.

QUESTION 24

Quelle ligne constitue le rideau de fer ?

a. De l'embouchure du Rhin à Gênes

b. De Lubeck sur la Baltique à Trieste sur l'Adriatique

c. De Leningrad à Odessa sur la Mer Noire

d. Les Monts Ourals.

QUESTION 25

Quel pays européen a tenté en 1968 de se sortir du communisme strict ?

a. La Pologne

b. La Tchécoslovaquie

c. La Hongrie

d. L'Albanie.

QUESTION 26

De quel groupe de civilisation l'Amérique latine fait-elle partie ?

a. Monde occidental

b. Monde communiste

c. Du Tiers-Monde

d. De L'Europe centrale.

QUESTION 27

Dans leurs rapports avec l'Amérique Latine, les Etats-Unis alternaient depuis la fin du XIXe siècle jusqu'en 1928 ?

a. La "diplomatie du dollar" et celle du "gros bâton"

b. La "diplomatie du bon voisinage" et celle du "gros bâton"

c. La "diplomatie du dollar" et celle du "non-engagement"

d. La "diplomatie du gros bâton" et celle du "non-engagement".

QUESTION 28

Lequel de ces éléments constitue un affrontement en Amérique Latine entre les Etats-Unis et l'U.R.S.S.?

a. Les manifestations au sujet du canal de Panama

b. Le renversement de Juan Peron

c. Le procès de Régis Debray

d. La crise des missiles à Cuba.

QUESTION 29

Voici quatre faits reliés au problème palestinien:

1. Crise de Suez
2. Guerre des Six jours
3. Proclamation de l'Etat d'Israel
4. L'accession de Mad. Golda Meir au rang de premier Ministre de l'Etat d'Israel

Choississez la série qui les présente dans le bon ordre chronologique:

a. 1, 2, 3, 4

b. 3. 1, 2, 4

c. 1, 4, 3, 2

d. 3, 2, 1, 4

e. Aucune de ces réponses.

Question 30

En quel année la République populaire chinoise a-t-elle été fondée ?

a. 1917

b. 1939

c. 1947

d. 1949

e. 1956

QUESTION 31

Patriote et philosophe de l'Inde qui fut dirigeant du mouvement d'indépendance de son pays dans les années 1940, en prônant la non-violence comme moyen d'action politique. Qui est-il ?

a. Jinnah

b. Shastri

c. Gandhi

d. Rhaman

e. Nehru.

QUESTION 32

L'alliance anglaise a permis aux japonais de remporter un succès. Lequel ?

a. Eviter de devenir une colonie en 1868

b. Fonder leur marine en 1876

c. Vaincre les Russes en 1905

d. Occuper la Chine en 1937

e. Aucune de ces réponses.

FEUILLE-REPONSES

NOM DE L'ETUDIANT: _____

GROUPE: _____

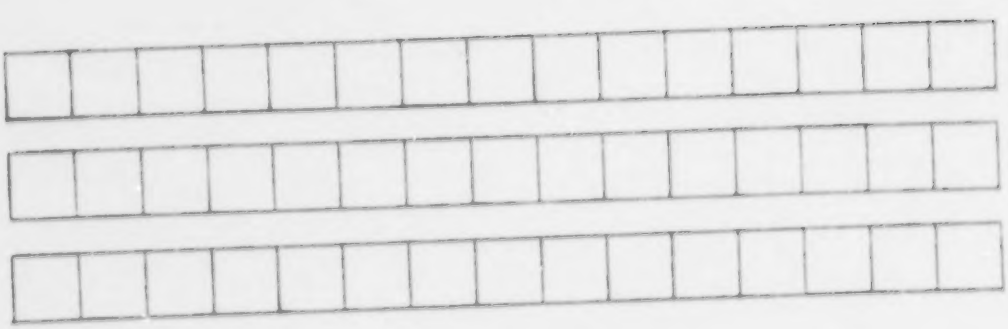
C.E.G.E.P.: _____

NOTE: ENCERCLEZ LA BONNE REPONSE

1.	A	B	C	D	E
2.	A	B	C	D	E
3.	A	B	C	D	E
4.	A	B	C	D	E
5.	A	B	C	D	E
6.	A	B	C	D	E
7.	A	B	C	D	E
8.	A	B	C	D	E
9.	A	B	C	D	E
10.	A	B	C	D	E
11.	A	B	C	D	E
12.	A	B	C	D	E
13.	A	B	C	D	E
14.	A	B	C	D	E
15.	A	B	C	D	E

.../2

16. A B C D E
17. A B C D E
18. A B C D E
19. A B C D E
20. A B C D E
21. A B C D E
22. A B C D E
23. A B C D E
24. A B C D E
25. A B C D E
26. A B C D E
27. A B C D E
28. A B C D E
29. A B C D E
30. A B C D E
31. A B C D E
32. A B C D E



ANNEXE III

TEST D'INTERPRETATION

ETES-VOUS UN BON HISTORIEN ?

Le travail de l'historien ne consiste pas uniquement à répertorier ou à se rappeler des dates, des faits, des lieux et des évènements qui se sont déroulés dans le passé. Le rôle de l'historien est d'analyser les faits afin de les interpréter. Il exerce son métier un peu à la manière d'un détective qui doit reconstituer un meurtre: il doit réunir des indices, les analyser, recueillir des témoignages et des preuves.

C'est à ce travail de l'historien que nous voulons vous initier. Les questionnaires qui suivent ont pour but d'évaluer non pas votre mémoire des faits historiques, mais plutôt votre capacité de reconstituer les évènements du passé à partir des témoignages qui vous sont fournis.

Dans un premier temps, l'on vous soumettra un document historique avec peu d'indices sur son origine. Vous aurez alors à faire des hypothèses sur ce document et à répondre à certaines questions.

Dans un deuxième temps, l'on vous présentera des indices supplémentaires. Vous devrez vous servir de ces indices pour formuler de nouvelles hypothèses, et répondre à de nouvelles questions.

Ce travail demande du temps et de la réflexion. Votre connaissance des faits historiques n'est pas importante pour nous. Par contre, ce qui nous intéresse c'est de mieux connaître votre démarche de raisonnement et le type d'analyse que vous effectuez. C'est pourquoi il est bien important de prendre le temps d'expliquer votre réponse.

Si vous percevez mal le sens de certaines questions, n'hésitez pas à lever la main pour nous demander des explications. Cependant, nous ne fournirons pas plus d'indices que ceux déjà inclus dans le texte.

Lire le texte suivant et répondre à la série de questions.

Un de mes collègues a recueilli hier soir des propos très pessimistes sur l'évolution de la situation internationale, de la part des hauts fonctionnaires de la Direction politique de la Wilhelmstrasse. L'honneur allemand était, suivant leur opinion, engagé à Dantzig; l'Allemagne ne pouvait pas reculer et on ne voyait plus la possibilité d'éviter une guerre. Quand à une intervention militaire de la Grande-Bretagne en faveur de la Pologne, ils n'y croyaient pas. "Pourquoi l'Angleterre interviendrait-elle pour Dantzig, après avoir laissé le Reich s'emparer de l'Autriche, des Sudètes, des régions Tchèques, de Memel ?"

A. PREMIERE SERIE DE QUESTIONS SANS INDICES

QUESTION 1

A quelle époque situez-vous ce document ?

a. Avant la première guerre mondiale

b. Pendant la première guerre mondiale

c. Avant la deuxième guerre mondiale

d. Pendant la deuxième guerre mondiale.

QUESTION 2

Qui est l'auteur de cette lettre et pourquoi ?

a. Un allemand

b. Un polonais

c. Un autrichien

d. Un français

e. On ne peut pas le savoir.

QUESTION 3

D'après cette lettre, comment percevez-vous le rôle d'un ambassadeur ?

Lettre du 20-08-1939

DE: M. Coulondre, Ambassadeur de France à Berlin

A : M. Georges Bonnet, Ministre des Affaires Etrangères.

Un de mes collègues a recueilli hier soir des propos très pessimistes sur l'évolution de la situation internationale, de la part des hauts fonctionnaires de la Direction politique de la Wilhelmstrasse. L'honneur allemand était, suivant leur opinion, engagé à Dantzig; l'Allemagne ne pouvait pas reculer et on ne voyait plus la possibilité d'éviter une guerre. Quand à une intervention militaire de la Grande-Bretagne en faveur de la Pologne, ils n'y croyaient pas. "Pourquoi l'Angleterre interviendrait-elle pour Dantzig, après avoir laissé le Reich s'emparer de l'Autriche, des Sudètes, des régions Tchèques, de Memel ?"

B. DEUXIEME SERIE DE QUESTIONS AVEC INDICES

QUESTION 1

Croyez-vous que l'Allemagne a raison de croire que la Grande-Bretagne n'interviendra pas ?

a. Oui ( )

b. Non ( )

Expliquez votre réponse:

_____

_____

_____

QUESTION 2

Si l'on vous apprend que c'est après l'attaque de l'Allemagne sur Dantzig que la Grande-Bretagne a déclaré la guerre à l'Allemagne, croyez-vous qu'il aurait-été possible d'éviter la Deuxième Guerre Mondiale ?

a. Oui ( )

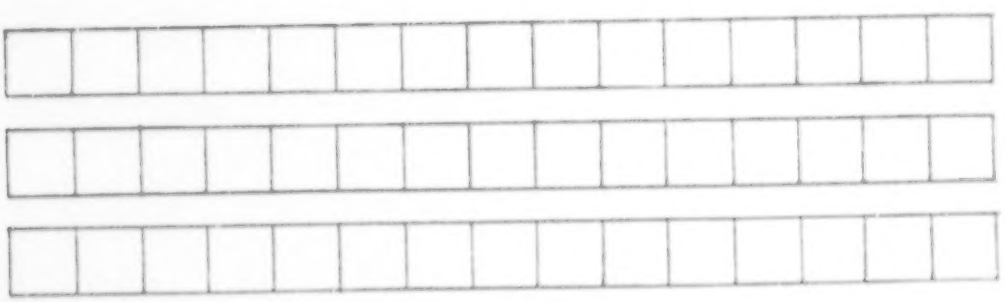
b. Non ( )

Expliquez brièvement votre réponse:

_____

_____

_____



TEXTE A

"Il n'y a eu, du côté allemand, aucune agression contre la Pologne. C'est celle-ci qui, durant des mois, s'est livrée à des provocations continuelles en étouffant économiquement Dantzig, en maltraitant les minorités, en se livrant à d'incessantes violations de frontières.

C'est avec la plus grande patience que le Fuhrer a enduré ces provocations, espérant que la Pologne reviendrait à la raison. Mais le contraire s'est produit. La Pologne, qui mobilisait depuis des mois, a décrété la mobilisation générale hier soir. Les Polonais ont effectué trois attaques en territoire allemand. Dans ces conditions, on doit écarter la version d'une agression allemande".

TEXTE B

(...) M. Beck a ajouté que les attaques aériennes ne cessaient pas depuis ce matin. Il y a eu de nombreuses victimes civiles à Poznan et à Lwow; des avions allemands ont à nouveau survolé Varsovie.

M. Beck m'a demandé de signaler ces attaques à Votre Excellence pour marquer la situation où se trouve la Pologne. La population est indignée de l'agression allemande et de ses conditions. Mais elle se montre toujours aussi calme et résolue.

A. PREMIERE SERIE DE QUESTIONS SANS INDICES

QUESTION 1

D'après ce qui est indique dans ces deux lettres, est-il possible de déterminer quel pays est l'agresseur ?

a. Oui ( )

b. Non ( )

Expliquez comment vous en arrivez à cette solution en répondant à l'une des deux questions suivantes. Cochez celle qui s'applique et ignorez celle qui ne s'applique pas:

( ) Si oui, quel est l'agresseur ?

a. La Pologne

b. L'Allemagne

Pour quelles raisons ?

_____

_____

_____

( ) Si non, comment pourrait-on déterminer de façon sure qui est l'agresseur ?

_____

_____

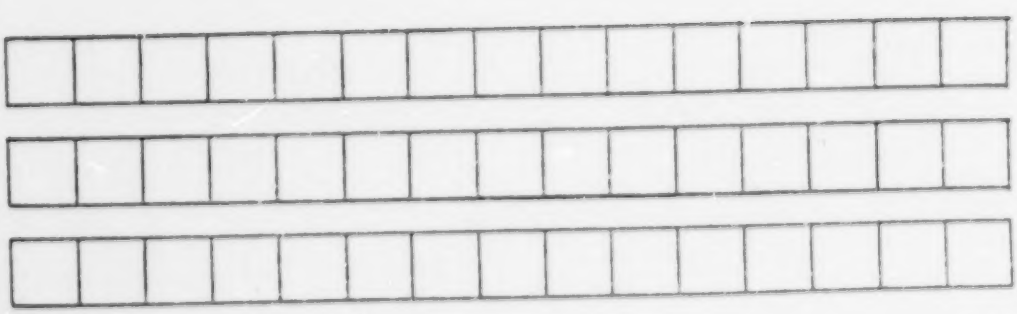
_____

QUESTION 2

D'après ce qui est écrit dans chacune de ces deux lettres, qui pensez-vous a attaqué en premier ?

a. La Pologne

b. L'Allemagne



INDICES TEXTE A

Berlin, 01-09-1939

Appel téléphonique de 23 h.

Réponse de Von Ribbentrop, Ministre des affaires extérieures de l'Allemagne à l'ambassadeur Coulondre.

"Il n'y a eu, du côté allemand, aucune agression contre la Pologne. C'est celle-ci qui, durant des mois, s'est livrée à des provocations continuelles en étouffant économiquement Dantzig, en maltraitant les minorités, en se livrant à d'incessantes violations de frontières.

C'est avec la plus grande patience que le Fuhrer a enduré ces provocations, espérant que la Pologne reviendrait à la raison. Mais le contraire s'est produit. La Pologne qui mobilisait depuis des mois, a décrété la mobilisation générale hier soir. Les Polonais ont effectué trois attaques en territoire allemand. Dans ces conditions, on doit écarter la version d'une agression allemande".

INDICES TEXTE B

Varsovie, 01-09-1939

Reçu le 2, à 15h00.

Léon Noël, ambassadeur de France à Varsovie à Georges Bonnet.
M. Beck est le Ministre des Affaires extérieurs de la Pologne.

(...) M. Beck a ajouté que les attaques aériennes ne cessaient pas depuis ce matin. Il y a eu de nombreuses victimes civiles à Poznan et à Lwow; des avions allemands ont à nouveau survolé Varsovie.

M. Beck m'a demandé de signaler ces attaques à Votre Excellence pour marquer la situation où se trouve la Pologne. La population est indignée de l'agression allemande et de ses conditions. Mais elle se montre toujours aussi calme et résolue.

B. DEUXIEME SERIE DE QUESTIONS AVEC INDICES

QUESTION 1

Que souhaite M. Beck du gouvernement français et pensez-vous qu'il l'obtiendra ?

REPONSE: Monsieur Beck souhaite que:

_____

_____

_____

Expliquez pourquoi selon vous il l'obtiendra ou ne l'obtiendra pas. Cochez l'une de ces deux phrases à compléter et ignorer l'autre.

( ) Il l'obtiendra parce que:

_____

_____

_____

( ) Il ne l'obtiendra pas parce que:

_____

_____

_____

QUESTION 2

Maintenant que vous connaissez les auteurs de ces deux lettres et les moments où elles ont été écrites, ceci change-t-il votre opinion sur le pays qui a été à l'origine de l'agression ?

_____

_____

_____

QUESTION 3

De quel pays provient la personne à laquelle le télégramme est destiné ?

a. Pologne

b. France

c. Grande-Bretagne

d. Russie

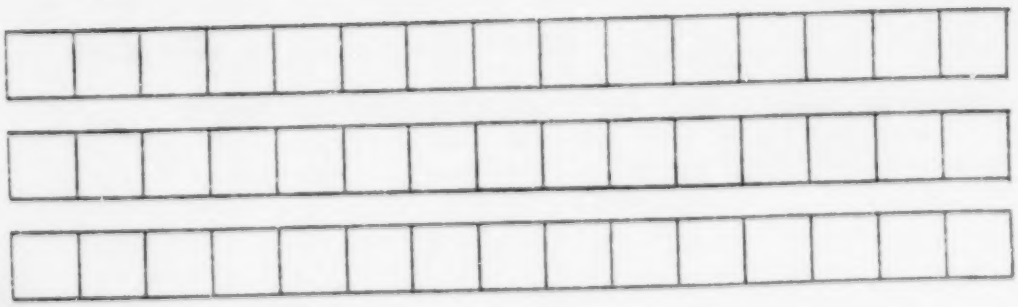
e. On en peut pas savoir.

Si vous n'avez pas répondu (e), comment expliquez-vous votre réponse ?

_____

_____

_____



L'organisation du service militaire s'est montrée plus puissante qu'aucun autre facteur à intensifier le loyalisme national. Elle a, en fait transformé l'homme du peuple en Samurai. La conscription, en usage au Japon bien avant l'avènement du régime féodal, fut simplement rétablie en 1870, d'après les systèmes allemand et français. Aujourd'hui, tout homme âgé de 20 ans est astreint à un service de trois ans sous les drapeaux et, ensuite, à un service de cinq ans dans chacune des deux réserves. En cas de danger, la nation tout entière peut être appelée sous les armes. Les officiers, formés dans des écoles spéciales et des écoles de guerre, se recrutent principalement dans les familles de Samurai et leur code traditionnel de vie à pénétré toute l'armée nouvelle. Pour l'ensemble de la nation, la distinction sociale, conférée pendant des siècles, a entouré les gens d'épée d'une auréole, tandis que les romans et les drames de ces derniers cinquante ans ont exalté le soldat patriote, au point que le conscrit de la classe paysanne, en rejoignant les rangs, se sent anobli, non seulement dans sa propre estime, mais dans celle de ses frères. Il devient un homme d'épée, le symbole de l'honneur. D'une intelligence suffisamment développée, grâce à l'école du village, il a bientôt fait de s'assimiler la tactique et de s'imprégner de ce sentiment profond du devoir, qui est l'essence même du Samurai.

A. PREMIERE SERIE DE QUESTIONS SANS INDICES

QUESTION 1

A quelle époque ou date approximative situez-vous l'origine de ce texte ?

a. 1900 - 1920

b. 1921 - 1940

c. 1941 - 1960

d. 1961 - 1980

QUESTION 2

Si l'on établissait un rapprochement entre le Japon et l'Occident, quel type de personnage serait le plus proche équivalent du samurai ?

a. Le chevalier

b. Le mercenaire: celui que l'on paie pour se battre

c. L'officier

d. Le conscrit: celui que la loi oblige à se battre

QUESTION 3

L'auteur de ce texte est-il un japonais ?

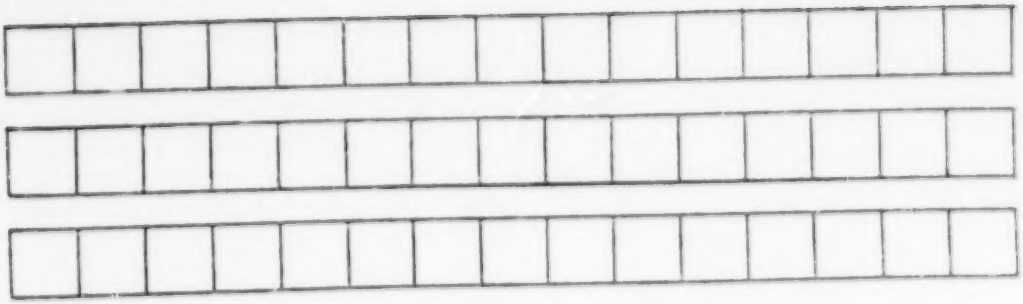
a. Oui

b. Non

c. On ne peut pas le savoir.

QUESTION 3 (suite)

Si oui, comment peut-on le savoir ?



INDICES:

L'ESPRIT MILITAIRE JAPONAIS est tiré de l'oeuvre de Kakuzo Okakura, un journaliste japonais qui cherchait à expliquer les récentes victoires japonaises sur la Chine (1894-1895) et sur la Russie (1904-1905). Le texte est de 1905.

L'organisation du service militaire s'est montrée plus puissante qu'aucun autre facteur à intensifier le loyalisme national. Elle a, en fait transformé l'homme du peuple en Samurai. La conscription, en usage au Japon bien avant l'avènement du régime féodal, fut simplement rétablie en 1870, d'après les systèmes allemand et français. Aujourd'hui, tout homme âgé de 20 ans est astreint à un service de trois ans sous les drapeaux et, ensuite, à un service de cinq ans dans chacune des deux réserves. En cas de danger, la nation tout entière peut être appelée sous les armes. Les officiers, formés dans des écoles spéciales et des écoles de guerre, se recrutent principalement dans les familles de Samurai et leur code traditionnel de vie a pénétré toute l'armée nouvelle. Pour l'ensemble de la nation, la distinction sociale, conférée pendant des siècles, a entouré les gens d'épée d'une auréole, tandis que les romans et les drames de ces derniers cinquante ans ont exalté le soldat patriote, au point que le conscrit de la classe paysanne, en rejoignant les rangs, se sent anobli, non seulement dans sa propre estime, mais

dans celle de ses frères. Il devient un homme d'épée, le symbole de l'honneur. D'une intelligence suffisamment développée, grâce à l'école du village, il a bientôt fait de s'assimiler la tactique et de s'imprégner de ce sentiment profond du savoir, qui est l'essence même du Samurai.

B. DEUXIEME SERIE DE QUESTIONS AVEC INDICES

QUESTION 1

Selon ce texte, un pays comme le Japon a-t-il plus de chances de gagner une guerre qu'un autre pays ?

a. Oui

b. Non

c. On ne peut pas le savoir.

Expliquez votre réponse:

_____

_____

_____

QUESTION 2

La conception que le peuple japonais se fait du service militaire est-elle plus propice au déclenchement de conflits ?

a. Oui

b. Non

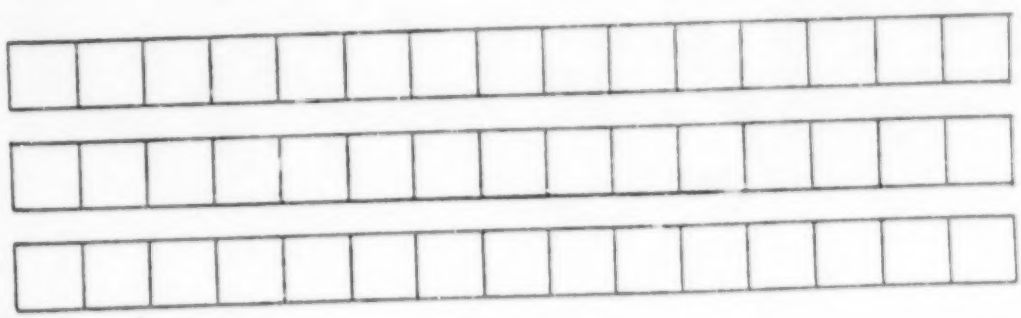
c. On ne peut pas le savoir.

Expliquez votre réponse:

_____

_____

_____



TEXTE "A"

Monsieur l'Orateur, nous participerons fatalement à cette guerre. Nous sommes sujets britanniques, nous appartenons à l'Empire Britannique et, je répète ce que j'ai dit ailleurs, je me demande comment nous pourrions rester membres et en dehors de l'empire britannique en même temps... En tant que partie de l'Empire britannique, nous sommes aujourd'hui en guerre. Cela ne saurait être mis en doute. On peut discuter certains aspects techniques et juridiques, mais en mon sens, telle est bien notre position.

TEXTE B

La mesure que nous prenons aujourd'hui, et toutes celles que le Parlement pourra autoriser, c'est volontairement que le pays la prend ou les prendra, non parce que notre statut est celui d'une colonie ou un statut inférieur par rapport à la Grande-Bretagne, mais parce que en raison de l'égalité de statut, nous sommes une véritable nation, un membre du commonwealth des pays britanniques, jouissant de la même liberté que la Grande-Bretagne elle-même, liberté pour la préservation de laquelle nous devons tous nous unir.

TEXTE "C"

Avant de s'engager dans une guerre dont les conséquences seront pour le moins ruineuses, on a bien le droit de se demander pourquoi on irait se battre, pour quelle fin, dans quel intérêt ? Nous battre ... Pourquoi ? Pas pour défendre le territoire canadien, il n'est ni attaqué, ni menacé. Pas pour repousser une agression contre l'Angleterre, — c'est elle qui a déclaré la guerre à l'Allemagne. Nous irions nous battre pour défendre le territoire de la Pologne, parce que la Grande-Bretagne, "pour faire honneur aux garanties données et à ses obligations en vertu des traités", a décidé de déclarer la guerre à l'Allemagne à la suite de l'invasion de la Pologne. Mais sommes-nous obligés de nous battre chaque fois que l'Angleterre décide de se battre ? Sûrement non. Pays souverain, — on nous l'a dit et répété sur tous les tons — nous sommes libres. Où est la justification alors ?

A. PREMIERE SERIE DE QUESTIONS SANS INDICES

QUESTION 1

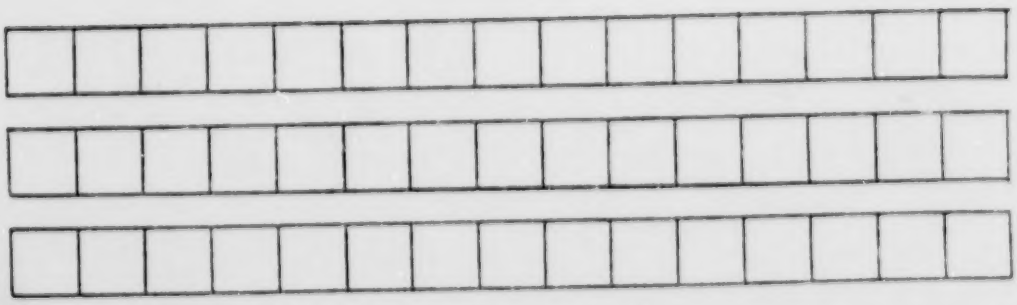
Situez dans quel parlement et à quelle époque se déroule ce débat ?

PARLEMENT	EPOQUE
a. Québec	a. Avant la première guerre mondiale
b. Ontario	b. Pendant la première guerre mondiale
c. Canada	c. Avant la deuxième guerre mondiale
	d. Pendant la deuxième guerre mondiale.

QUESTION 2

Quelles sont les raisons invoquées pour participer et pour ne pas participer à la guerre ?

POUR PARTICIPER	POUR NE PAS PARTICIPER



Ces textes sont tirés des Débats de la Chambre des Communes du Canada, les 8 et 9 septembre 1939. La Chambre votera la déclaration de guerre à l'Allemagne le 10 septembre, impliquant ainsi le Canada dans ce qu'on appellera plus tard la Deuxième Guerre Mondiale.

L'Orateur A est le chef de l'Opposition, R.J. Manion, l'Orateur B est le Premier Ministre Mackenzie King et l'Orateur C est le député indépendant Maxime Raymond.

B. DEUXIEME SERIE DE QUESTIONS AVEC INDICES

QUESTION 1

Si l'on vous apprend que le pays où se déroule se débat est le Canada, de quelles parties du pays proviennent les différents orateurs ?

a. L'Orateur A ? _____

b. L'Orateur B ? _____

c. L'Orateur C ? _____

QUESTION 2

Croyez-vous que la partie du pays d'où proviennent les orateurs peut expliquer en partie leurs opinions ?

a. Oui

b. Non

Expliquez votre réponse:

_____

_____

_____

QUESTION 3

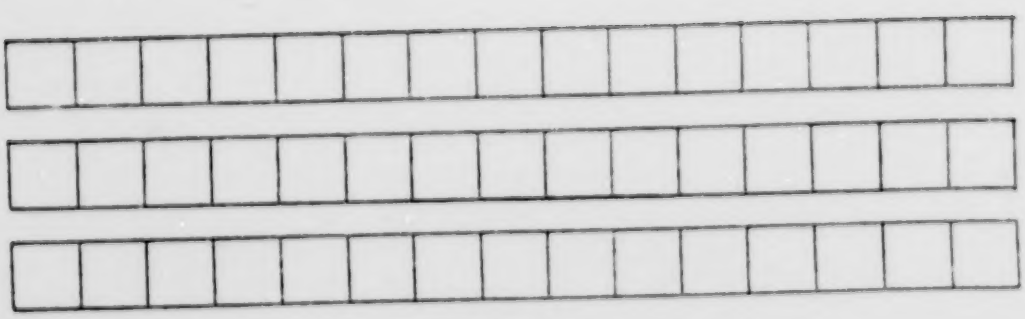
Mettre en ordre d'importance les termes "nation, colonie, pays" en vous fiant au sens donné à ces mots par les orateurs. Inscrivez un chiffre de 1 à 3 vis-à-vis chacun de ces mots, le chiffre "1" indiquant le moins important, ainsi de suite.

QUESTION 3 (suite)

( ) Nation

( ) Colonie

( ) Pays.



Nous avons aussi pensé aux ouvriers. Pour eux, nous avons ouvert des bureaux de placements à Montréal, à Québec et à Sherbrooke, et il ne suffit que de visiter une fois ces bureaux pour se convaincre de leur utilité.

Pour eux, nous avons fait décréter que les propriétaires de filatures ne devront pas employer les femmes et les enfants plus de 55 heures par semaine (...)

Pour eux, nous avons fait inscrire dans la loi électorale le principe de "one man, one vote" et placer ainsi l'ouvrier sur un pied d'égalité avec le millionnaire ou le grand propriétaire.

A. PREMIERE SERIE DE QUESTIONS SANS INDICES

QUESTION 1

Quelle est l'origine de ce document selon vous ?

a. Programme d'une centrale syndicale

b. Programme du Parti Libéral

c. Programme du Parti Communiste

d. Programme pour l'égalité des droits de la femme.

QUESTION 2

De quand date ce document d'après vous ?

a. 1910 - 1930

b. 1931 - 1950

c. 1951 - 1970

d. 1971 - 1980

QUESTION 3

Si l'on vous dit que ce document date de 1972, quelle est votre réaction ?

_____

_____

_____

B. DEUXIEME SERIE DE QUESTIONS AVEC INDICES

QUESTION 1

Si l'on vous informe que ce document est un extrait du programme du Parti Libéral du Québec, ceci vous permet-il de mieux situer le moment où il a été écrit ?

a. 1910 - 1930

b. 1931 - 1950

c. 1951 - 1970

d. 1971 - 1980

QUESTION 2

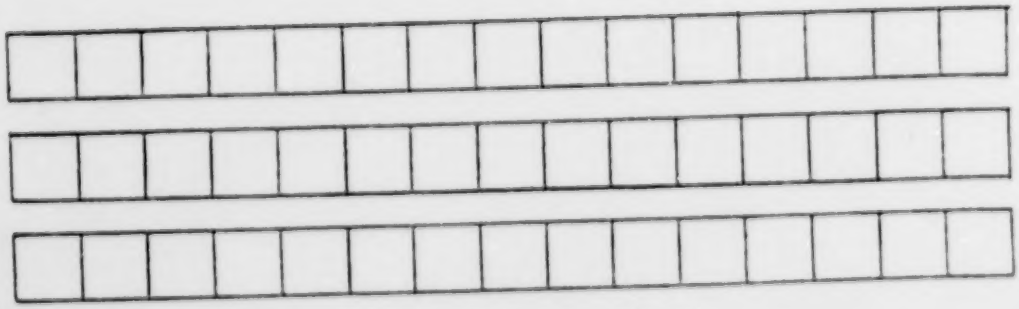
A qui s'adresse principalement ce programme du Parti Libéral?

a. Les grands propriétaires

b. Les femmes

c. Les petits propriétaires

d. Les ouvriers.



ANNEXE IV

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

NOM: _____

PRENOM: _____

AGE: _____

1) Années de scolarité au Cegep

1 an ___

2 ans ___

3 ans ___

Plus ___

Pour toutes les questions qui suivent veuillez cocher la case correspondante.

2) Votre orientation est-elle:

Provisoire ____

Définitive ____

3) Ce cours est-il pour vous:

Obligatoire ____

Facultatif ____

4) L'avez-vous choisi:

Par obligation (concentration) ____

Par curiosité (réputation) ____

Par goût (amour de la matière) ____

Pour combler un horaire ____

Au hasard (pour avoir 3 crédits de plus) ____

OU

	OUI	NON
Parce que vous détestez les cours théoriques	___	___
Pour connaître une nouvelle méthode	___	___
Parce que vous aimez le travail d'équipe	___	___
Pour vous faire des relations, des amitiés	___	___

5) Si vous deviez refaire votre choix, reprendriez-vous ce cours? OUI___ NON___

Pourquoi?

_____

_____

_____

_____

6) A votre avis faut-il le rendre obligatoire? OUI___ NON___

Pourquoi?

_____

_____

7) Vous êtes vous absenté personnellement de ce cours

1 fois ___

2 ou 3 fois ___

Plus de 3 fois ___

Souvent ___

8) Quel était, selon vous, le pourcentage d'absents à chaque séance?

5% ___

10% ___

15% ___

25% ___

50% ___

9) Croyez-vous avoir participé à ce cours:

Totalement ___

Moyennement ___

Suffisamment ___

Médiocrement ___

10) Le matériel proposé vous a-t-il intéressé? OUI___
NON___

La carte vous a-t-elle paru:

Claire ___
Correcte ___
Complexe ___
Trop complexe ___

11) Le but de nos scénarios vous a-t-il semblé:

Très clair ___
Clair ___
Obscur ___
Très obscur ___

12) La documentation fournie pour fonctionner vous a-t-elle semblé:

Trop abondante ___
Complète ___
Insuffisante ___

Préfériez-vous jouer:

Individuellement___
En équipe de 2 ___
En équipe de 3 ___
En équipe de 4 ___

Conserver les mêmes partenaires pendant tout le cours OUI___
NON___

Changer de partenaire chaque semaine OUI___
NON___

13) Les règlements sont-ils:

Trop nombreux ___
Suffisamment nombreux ___
Pas assez nombreux ___
Parfois inutiles ___

Simples ___
Complexes ___
Trop complexes ___

Comprenez-vous leurs raisons d'être:

Toujours ___
Souvent ___
Quelquefois ___
Jamais ___

14) Par rapport aux autres cours cette forme d'enseignement:

Nécessite-t-elle:

Moins ___
Autant ___
Plus ___

De travail que les autres.

Nécessite-t-elle:

Moins ___
Autant ___
Plus ___

De connaissances préalables.

Par rapport à un cours théorique est-il:

Moins ___
Autant ___
Plus ___

Motivant.

14) Suite

Par rapport aux autres cours est-il:

Moins ___

Autant ___

Plus ___

Varié.

15) Avez-vous pu remarquer à quelles catégories appartiennent les élèves qui gagnent le plus souvent au jeu de simulation?

Attribuez à ces catégories un numéro d'ordre allant de ceux qui réussisent le mieux à ceux qui réussisent le moins bien:

-Ceux qui ont le plus d'imagination (beaucoup d'idées) NO.___

-Ceux qui ont le plus d'audace (le goût du risque) NO.___

-Ceux qui sont le plus "relaxe" NO.___

-Ceux qui sont le plus persévérant NO.___

-Ceux qui sont des habitués des jeux de société NO.___

-Ceux qui sont les plus intelligents NO.___

-Autres:

16) De même avez-vous pu remarquer quels sont les élèves qui s'instruisent le plus:

-Ceux qui s'engagent NO.___

-Ceux qui discutent NO.___

-Ceux qui décident NO.___

-Ceux qui négocient NO.___

-Ceux qui observent NO.___

-Autres:

17) Choisissez 3 catégories d'étudiants auxquels vous recommanderiez ce genre de cours (donnez un numéro d'ordre):

-Aux étudiants astucieux NO.___
-Aux étudiants intelligents NO.___
-Aux étudiants pointilleux NO.___
-Aux étudiants audacieux NO.___
-Aux étudiants superactifs NO.___
-Aux étudiants timides NO.___

18) De même indiquez les 3 facteurs de l'esprit qui semblent se développer le plus grâce au jeu de simulation:

- La logique ___
- L'autonomie ___
- La persévérance ___
- La capacité de prise de conscience ___
- La capacité d'autoévaluation ___
- La capacité de prévision ___

19) Selon vous, quels buts a-t-on voulu donner à ce cours? (Classez les en leur attribuant un numéro d'ordre suivant l'importance que vous donnez à ces buts):

IL VEUT:

-Offrir des connaissances NO.___
-Fournir un certain nombre de techniques NO.___
-Donner le goût du jeu éducatif NO.___
-Provoquer des réactions (système de <u>défense</u> et <u>attaquer</u>, etc...) NO.___
-Confronter des individus NO.___
-Confronter des valeurs, des opinions NO.___
-Donner le goût de l'histoire NO.___

20) Ce jeu a apporté une nouvelle conception des méthodes de l'enseignement:

L'avez-vous trouvé:

Très bonne ___
Bonne ___
Médiocre ___
Mauvaise ___

21) Qu'est-ce qui vous a semblé le plus intéressant (cochez seulement ce qui vous a semblé le plus valable)?

Le <u>contenu</u> du cours:

- Les relations internationales ___
- La théorie (l'histoire) ___
- Les anecdotes (les petites histoires) ___
- L'à-côté (la géographie par exemple) ___

La <u>méthode</u>:

- Les questions ___
- La progression ___
- La recherche personnelle ___

Les <u>résultats</u>:

- Au niveau du gain (la réussite scolaire et personnelle) ___
- Au niveau des élèves (amitié, camaraderie) ___
- Au niveau des professeurs (coopération, sympathie) ___

22) Selon vous, combien y-a-til d'élèves:

Satisfaits ___%
Médiocrement satisfaits ___%
Insatisfaits ___%

22) suite

Les reproches invoqués (s'il y a lieu) vous ont-ils semblés justifiés: OUI___ NON___

Pourquoi?

_____

_____

_____

23) Dans ce cours, qu'est-ce qui a le plus contribué à vous "démotiver" (avoir envie de cesser de mobiliser vos énergies pour réussir)?

La nécessité d'anticiper (prévoir les événements pour pouvoir gagner): OUI___ NON___

Pourquoi?

_____

_____

Le manque de temps: OUI___ NON___

Pourquoi?

_____

_____

La difficulté à se souvenir des événements (par exemple le déplacements des pièces): OUI___ NON___

Pourquoi?

_____

_____

Il y a trop d'occasions de perdre, peu de disponibilités de se racheter: OUI___ NON___

Pourquoi?

_____

_____

ANNEXE V

QUESTIONNAIRE D'OPINIONS

NOM: _____

CEGEP: _____

DATE: _____

Exprimez votre réaction à chacune des phrases suivantes selon l'échelle ci-dessous.

0: En parfait désaccord
1: Plutôt en désaccord
2: Pas d'opinion
3: Plutôt en accord
4: En parfait accord.

1 - Il est impossible d'être objectif. ___

2 - La connaissance est quelque chose que l'on invente. ___

3 - En politique internationale, il n'y a pas de bons ou de méchants. ___

4 - Dans le cours, les équipes se comportent comme de vrais gouvernements. ___

5 - Si un étudiant apprend, c'est à cause du professeur. ___

6 - L'histoire change tout le temps quand on l'étudie. ___

7 - Il ne faut pas parler en bien ou en mal de quelqu'un avant de s'être mis à sa place. ___

8 - Un pays peut en attaquer un autre sans pour cela être méchant. ___

9 - Dire que les gens d'un autre temps avaient de drôles d'idées, c'est comme être raciste. ___

10 - Bien jouer c'est la même chose que bien penser. ___

11 - Le gagnant du jeu de relations internationales est celui qui a le mieux joué. ___

12 - Le monde est ni mieux ni pire qu'il y a cinquante ans. ___

13 - Pour réussir le cours, il vaut mieux ne rien connaître en histoire. ___

14 - Dans ce cours, les étudiants apprennent plus sur eux-mêmes que sur l'histoire. ___

15 - Pour gagner le jeu, il vaut mieux ne pas avoir de connaissances historiques. ___

16 - Apprendre un jeu est une aussi bonne education cation qu'apprendre une science. ___

17 - On peut gagner le jeu sans consulter le professeur. ___

18 - En jouant un jeu, on se prépare mieux à la vie qu'en apprenant des dates ou des formules. ___

19 - Jouer un jeu ressemble plus à faire des mathématiques qu'à faire de l'histoire. ___

20 - Un étudiant fort en mathématiques n'aimerait pas le jeu. ___

21 - Les personnages historiques auraient aimé jouer le jeu. ___

22 - Comprendre pourquoi on gagne un jeu nous aide à comprendre d'autres idées. ___

23 - Le hasard est une partie déterminante de la vie. ___

24 - Quelqu'un de très intelligent ne joue jamais à des jeux. ___

25 - Les filles onc un avantage quand il faut jouer le jeu du cours. ___

26 - Dire la vérité et agir moralement est un jeu. ___

27 - Dans le jeu du cours comme dans la vie, il est avantageux d'être beau. ___

28 - On peut s'amuser à faire quelque chose de désagréable. ___

29 - Pour apprendre, il faut souffrir au moins moralement. ___

30 - Quelqu'un de timide peut réussir ses études, mais pas le jeu. ___

31 - Pour être savant, il faut commencer par être un peu violent. ___

32 - Si on est intelligent on s'amuse dans ce cours. ___

33 - Inventer un jeu ressemble à faire une découverte scientifique. ___

34 - La vie est difficile quand on a un caractère doux. ___

35 - Un mathématicien et un poète se ressemblent beaucoup. ___

ANNEXE VI

LE JEU SCRUTIN

SCRUTIN

INTRODUCTION

Le jeu SCRUTIN est une simulation des tractations et des décisions qui sont la trame d'un congrès de parti. Avec un matériel réduit, il vise à permettre une réflexion sur l'homme politicien et à initier le néophyte au maniement des jeux de simulation.

MATERIEL

Un jeu de cartes ordinaire

Du papier à écrire et un crayon.

PREPARATION

1. Retirez les figures du jeu. Mêlez-les pour en faire un paquet. Les As ne sont pas des figures.

2. Il y aura quatre joueurs, ou quatre équipes. Chaque joueur, ou équipe, prendra les cartes d'une couleur (Pique, trèfle, carreau ou coeur). Ces cartes seront les voix dont dispose chaque joueur pendant le congrès.

3. Les joueurs se disposent autour d'une table ou surface de jeu.

4. On prépare trois feuilles de papier, que l'on place aussi au centre de la table. Les feuilles sont identifiées comme suit: VOIX POUR; VOIX CONTRE; FIGURES ACCEPTEES.

DEROULEMENT DU JEU

1. Le paquet de figures est mêlé et placé au centre de la table, face cachée.

2. La première figure est tirée et montrée.

3. Les joueurs ont quinze minutes (maximum) pour négocier.

4. Après la période de négociation, les joueurs votent pour ou contre la figure en plaçant une ou plusieurs de leurs cartes sur la feuille appropriée (Voix pour ou Voix contre). Ils peuvent s'abstenir.

5. Ces cartes sont placées face cachée et ne sont révélées qu'une fois que tous ont voté.

6. La valeur d'une carte est indivisible et les voix superflues sont perdues. EXEMPLE: Un joueur veut placer douze voix contre une figure. Il ne lui reste plus que les cartes 9, 7, 6, 1 et 2. Pour obtenir douze voix, il peut jouer 9 + 6, ou 7 + 6, 9 + 2 = 11, ce qui est insuffisant. Le joueur

ne peut donc placer moins que treize voix (7 ≠ 6). La treizième voix est perdue.

7. Quand tous ont placé leurs cartes, elles sont simultanément révélées, et les voix sont comptabilisées.

8. Une figure acceptée, c'est-à-dire qui a reçu une majorité POUR elle, est placée sur la feuille FIGURES ACCEPTEES.

9. Une figure rejetée, c'est-à-dire qui a une majorité contre, elle est retirée et mise de côté.

10. Les cartes qui ont servi à exprimer les voix sont également retirées et mises de côté. Ces cartes ne peuvent servir à voter qu'une seule fois.

11. On tire alors une nouvelle figure et on recommence.

12. Le jeu continue jusqu'à l'une des échéances suivantes:

a. Il y a cinq FIGURES ACCEPTEES.

b. Le paquet de figures est épuisé.

c. Aucun joueur a des cartes pour voter.

13. Si tous les joueurs s'abstiennent de voter lors de la présentation d'une figure, celle-ci est automatiquement rejetée.

OBJECTIFS DES JOUEURS

Chaque joueur (ou équipe) est désigné(e) par la couleur des cartes qu'il utilisera pour voter.

Les objectifs sont comme suit:

LES CARREAUX: Il faut accepter quatre ROIS et rejeter les VALETS.

LES COEURS: Il faut accepter trois TREFLES et rejeter tous les COEURS.

LES TREFLES: Il faut accepter trois COEURS et rejeter tous les TREFLES.

LES PIQUES: Il faut accepter quatre VALETS et rejeter tous les ROIS.

Les DAMES sont neutres et peuvent être comptées comme n'importe quelle carte.

Toutefois, si ce règlement permet à plus d'un joueur d'atteindre son objectif, le vainqueur sera celui qui comptera le moins de DAMES dans son résultat.

CONCLUSION

Après la partie, les joueurs se servent à boire et discutent les réflexions sur la nature humaine que leur a inspiré le jeu.

Ensuite, ils inventent une variation du jeu.

ANNEXE VII

REGLEMENTS ET SCENARIOS DU JEU ETUDIE

DIPLOMACY

(Variante historique)

I Introduction

A. Les régions

Le jeu de Diplomacy se joue sur une mappemonde à projection polaire divisée en régions. Chaque région peut être occupée pendant un coup par une pièce seulement.

Il y a trois types de région: La région maritime, entièrement bleue, qui peut être occupée seulement par une flotte; la région terrestre, entièrement brune et sans contact avec l'eau, qui peut être occupée seulement par une armée; la région côtière, région terrestre touchant une région maritime, qui peut être occupée par une armée ou une flotte.

Une flotte dans une région côtière peut bouger à une région côtière contigüe

Certaines régions côtières peuvent être traversées par des flottes pour se rendre d'un océan à un autre. Ce sont les regions de: Kiel, Constantinople, Panama, Magullan et Suez. Une île est une région côtière.

B. Le mouvement

Un joueur peut bouger le nombre de pièces qu'il désire: la seule limite est le nombre réel de pièces en sa possession. Demeurer sur place est une sorte de mouvement.

Pour bouger une pièce, un joueur doit écrire des instructions pour la pièce et remettre les instructions par écrit à l'arbitre. Le mouvement des pièces se fait simultanément, par l'arbitre, selon les instructions.

C. La forme des instructions

A chaque coup, le joueur doit préparer par écrit un ordre. Cet ordre doit comprendre les éléments suivants:

1) la date du coup (1900,1901, etc)

2) l'identification de chaque pièce, par région (exemple: Armée Berlin)

I (suite)

3) le type de mouvement (avance eg = AV

4) la destination (Armée Berlin AV Prusse)

5) le coût de chaque mouvement

6) le coût total de cet ordre

7) l'identité du pays joué.

Pour indiquer les mouvements, on utilise les abréviations suivantes:

Avancer	:	AV
Soutenir	:	ST
Demeurer en place et se défendre	:	DD
Convoyer	:	CV

(Voir les mouvements, section II des règlements).

D. L'occupation des régions

Si une pièce avance dans une région inoccupée, elle réussit automatiquement son avance.

Si la région est occupée, la pièce occupante peut être déplacée par une supériorité numérique d'au moins une pièce. Pour obtenir une telle supériorité, on peut soutenir le mouvement d'une pièce avec une autre pièce. Plusieurs pièces peuvent ainsi donner leur soutien. Un joueur peut soutenir ses propres pièces: il peut aussi soutenir celles des autres.

Un soutien peut être coupé si la pièce qui soutient est attaquée d'une autre région que celle vers laquelle elle soutient l'avance. Le soutien est aussi coupé si la pièce qui soutient est délogée, même si elle est délogée par la pièce venant de la région vers laquelle elle soutenait l'avance.

E. Limiter ses mouvements

Une pièce ne peut faire qu'un type de mouvement par coup. Le mouvement se fait région par région; on ne peut jamais passer par dessus une région, sauf une région maritime au moyen d'un convoi.

Deux forces égales voulant avancer dans une région s'annulent et elles retournent à leurs points de départ.

Une pièce obligée de quitter la région qu'elle occupait peut reculer à une région inoccupée adjacente. Ceci doit se faire immédiatement et ne coûte aucun crédit. "Cependant, un joueur peut retirer une pièce du jeu plutôt que de la reculer".

II Le déroulement d'un coup

Un coup se divise en trois phases: la négociation, le mouvement et les calculs économiques.

A. La négociation. Pendant cette phase, les joueurs peuvent discuter entre eux la situation et faire des ententes en vue des mouvements à venir.

B. Le mouvement. Pendant cette phase, les joueurs écrivent simultanément les instructions à leurs pièces. Une pièce peut à ce moment:

1) avancer d'une région à une autre.

2) demeurer sur place et se défendre.

3) soutenir l'avance ou la défense d'une pièce. Pour soutenir une avance, elle doit toucher à la région où veut avancer la pièce qu'elle soutient. Pour soutenir une défense, elle doit toucher à la région qu'elle veut aider à défendre.

4) une flotte peut convoyer une armée d'une région côtière à une autre touchant toutes les deux la région maritime qu'elle occupe.

C. Le calcul économique. Chaque joueur compte le nombre de centres vitaux qu'il contrôle, c'est-à-dire qu'il occupe, ou qu'il a été le dernier à occuper. Il calcule le revenu, selon le barème géographique (voir Le centre vital, section IV des règlements) et le scénario. Il décide alors s'il veut acheter de nouvelles pièces, et fait ses achats selon le règlement sur l'acquisition de nouvelles pièces (section V des règlements).

III Le coût des mouvements

Chaque mouvement exige la dépense d'un certain nombre de crédits. Voici le barème:

Demeurer sur place et se défendre:		1 crédit
Soutenir	:	2 crédits
Avancer	:	3 crédits
Convoyer	:	4 crédits

IV Centre vital

Certaines régions sont marquées d'un petit cercle noir. Une telle région est désignée Centre vital.

Chaque Centre vital donne un revenu en crédits. Sauf modification selon un scénario, le barème sera le suivant:

En Europe : 5 crédits par centre par année

En Amérique : 4 crédits par centre par année

En Asie : 3 crédits par centre par année

En Afrique : 2 crédits par centre par année

En Océanie : 1 crédit par centre par année

Ces crédits servent:

1) à l'achat de nouvelles pièces

2) au mouvement des pièces.

Les revenus peuvent être accumulés d'une année à l'autre et prêtés (avec intérêt) ou donnés par un joueur à un autre. Les intérêts reçus seront inclus dans le revenu de la puissance prêteuse.

V L'acquisition de nouvelles pièces

Pendant la phase économique d'un coup, un joueur peut acheter de nouvelles pièces. Pour ce faire, il faut suivre les règlements suivants:

a) une nouvelle pièce doit être payée comptant selon le barème indiqué pour le pays et le scénario.

b) la dépense doit être indiquée par écrit, en précisant le type de pièce, le nombre de chaque type le coût à l'unité et le coût total

c) la nouvelle pièce doit être placée sur un centre vital à l'intérieur du territoire national du pays (voir les scénarios).

Une nouvelle pièce ne peut pas être bougée le même coup qu'elle est acquise.

Les coûts de nouvelles pièces sont les suivants:

1 Armée : 4 crédits

1 Flotte : 8 crédits.

SCENARIOS I (1907-1914)

i) Durée du scénario: 7 coups

ii) Revenus: tels qu'indiqués dans les règlements de base.

iii) Points de départ:

Les régions et centres vitaux compris parmi les points de départ sont le territoire national d'une puissance; inversement le territoire national d'une puissance est défini par l'ensemble de ses points de départ. Si un scénario parle du territoire national, il faudra comprendre les points de départ du présent scénario, sauf indications contraires.

Allemagne	:-A	Berlin, A Munich, F Kiel
	-F	Tanganyika, A Togo, A Cameroun
	-F	Carolines.
Autriche - Hongrie	:-A	Vienne, A Budapest, F Trieste.
France	:-A	Paris, A Marseille, F Brest,
	A	Algérie,
	-F	Sénégal, A A E F, F Madagascar,
	F	Tahiti
	-F	Annam, A Cochinchine
Grande-Bretagne	:-F	Londres, F Edimbourg, A Liverpool,
	-F	Québec, F Colombie-Britanique,
	F	Antilles
	-A	Egypte, A Côte D'Or, A Nigéria
	-F	Afrique du Sud, A Transvaal,
	F	Punjab,
	-A	Bengale, F Sydney.
Italie	:-A	Venise, A Rome, F Naples,
	A	Erithrée,
	-A	Somalie Italienne.
Japon	:-F	Japon Nord, F Japon Sud, A Corée.
Russie	:-A	Moscou, A Varsovie, F Sevastopol.
	-F	St-Petersbourg (côte-sud),
	A	Kazakhstan,
	-F	Kamchatka.
Turquie	:-A	Constantinople, A Smyrne, F Ankara.
	-S	Syrie.
USA	:-F	Nouvelle-Angleterre, A Middle West,
	A	Ohio, F Californie, F Cuba,
	F	Philippines Nord, F Philippines Sud.

iv) Règlements spéciaux: aucun.

v) But du jeu: obtenir le plus grand revenu.

SCENARIOS II (1923-1929)

i) Durée du scénario: 7 coups.
ii) Revenus: Tels qu'indiqués dans les règlements de base.
iii) Points de départ:

Les territoires nationaux (scénario I) avec les modifications suivantes:

France ajoutez : -A Cameroun, F Belgique, A Serbie, A Varsovie, A Syrie.

Allemagne : -A Berlin, A Munich, F Kiel seulement.

Grande-Bretagne ajoutez: -A Togo, F Sirian, F Tanganyika, A Palestine.

Japon ajoutez : -A Mandchourie, F Carolines.

Italie ajoutez : -F Trieste.

USA ajoutez : -A Mexique.

URSS (ex-Russie) soustraire: -A Varsovie.

iv) Règlements spéciaux:

L'Allemagne commencera la partie avec une dette de 40 crédits envers la France et de 10 crédits envers la Grande-Bretagne. Chaque crédit non-payé sera calculé par l'Allemagne à la fin de la partie comme deux crédits de revenu, pour désigner le vainqueur.

La France et la Grande-Bretagne devront se débrouiller pour obtenir paiement par les pressions qu'ils pourront tenter.

Le coût de l'acquisition de nouvelles pièces est doublé pour la France et la Grande-Bretagne.

L'URSS aura le droit à chaque coup de retirer une pièce d'une autre puissance de la carte; ceci est un droit et non une obligation. Elle ne peut cependant retirer une pièce d'une même puissance deux coups de suite.

L'avance d'une pièce peut être annulée par le vote unanime de toutes les puissances sauf celle qui a fait l'avance. Ce vote doit être demandé par une puissance et pris immédiatement, sans discussion.

v) <u>But du jeu</u>:

A. L'Allemagne gagne si elle obtient au dernier coup au plus tard, un revenu plus élevé que celui de la France, en tenant compte du règlement sur la dette impayée.

B. La France doit éviter une victoire allemande, c'est-à-dire garder un revenu plus élevé que celui de l'Allemagne.

C. L'URSS doit, sans avoir perdu ses points de départ, occuper Varsovie, la Bulgarie et la Roumanie.

D. Les autres puissances devront obtenir le revenu le plus élevé pour gagner.

Noter qu'il pourrait donc y avoir jusqu'à trois vainqueurs.

SCENARIOS III (1933-1939)

i) Durée du scénario: 7 coups.

ii) Revenus:

Les revenus seront comme dans les règlements de base, sauf que le revenu des centres vitaux occupés par l'Allemagne ou le Japon est doublé.

iii) Points de départ: Comme au scénario précédent (II).

iv) Règlements spéciaux:

Le coût des pièces demeure doublé pour la France et la Grande-Bretagne.

Le coût de tout mouvement par un joueur en soutien d'une pièce allemande ou japonaise, ainsi qu'un convoi d'une pièce allemande ou japonaise par un autre joueur, est doublé.

L'Allemagne peut, à partir de 1936, déclarer la guerre; ceci a pour effet de rendre une partie nulle (personne ne gagne).

v) But du jeu:

"Sans perdre aucun de ses points de départ",

a) L'Allemagne gagne si elle contrôle Varsovie, Vienne et la Belgique.
b) La France gagne si elle contrôle la Belgique, Varsovie et Munich, et que l'Allemagne ne contrôle pas Vienne.
c) Si ni la France ni l'Allemagne gagne, la Grande-Bretagne gagne.
d) L'URSS gagne si elle peut doubler le nombre de centres vitaux qu'elle contrôlait au départ.
e) L'Italie gagne si elle contrôle la Grèce, l'Abyssinie, la Lybie et l'Espagne.
f) Le Japon gagne si il contrôle toute la Chine.
g) Les Etats-Unis gagnent si le Japon contrôle aucun centre vital chinois.

SCENARIOS IV (1947-1954)

i) Durée du scénario: 7 coups.

ii) Revenus:

a) Les centres vitaux contrôlés par les USA: 6 crédits.
b) Les centres vitaux contrôlés par l'URSS: 5 crédits.
c) Les centres vitaux d'Europe et Asie: 4 crédits.
d) Les centres vitaux d'Amérique du Sud et d'Afrique: 3 crédits.
e) L'Océanie: 1 crédit.

iii) Points de départ:

France : -A Paris, A Marseilles, F Brest, A Algérie, A Cochinchine

Allemagne : aucun. Voir les règlements spéciaux.

Grande-Bretagne: -F Londres, F Edimbourg, A Liverpool, A Nigéria, A Tanganyika, A Kiel.

Japon : aucun. Voir les règlements spéciaux.

Italie : A Rome et A Venise.

USA : ceux du scénario I; ajoutez -F Colombie Britanique, A Québec, A Mexique, F Panama, A Munich, A Espagne, F Naples, F Japon Nord, A Japon Sud.

URSS : ceux du scénario I pour la Russie; ajoutez: -A Berlin, A Budapest, F Trieste, A Serbie, A Bulgarie, A Roumanie, A Mandchourie, A Corée.

Israel (nouveau): -A Palestine, A Jérusalem.

Ligue arabe (nouveau) : -A Syrie, A Egypte.

China (nouveau): -A Pékin, A Canton, A Changhai.

Asie (nouveau) : -A Annam, A Punjab.

Afrique (nouveau): -A Côte d'Or, A Maroc, A Abyssinie.

Amérique Latine (nouveau) -A Brésil, A Argentine.

iv) Règlements spéciaux:

Les USA, la Grande Bretagne, la France et l'URSS peuvent donner des centres vitaux à l'Allemagne, au Japon, à l'Italie ou à un des nouveau pays. Ils peuvent aussi libérer un centre vital, c'est-à-dire retirer leur pièce en donnant le centre à personne. Chaque don ou chaque libération augmente le total du pays donateur d'autant. Si, par exemple, les USA ont 15 centres et en donnent un à l'Amérique Latine, ils en compteront 16. Le revenu et l'usage du centre revient cependant au pays le recevant. Un centre peut donc compter jusqu'à trois. La reconquête d'un centre par le donateur augmente son total de un; ce centre peut être redonné ultérieurement au même pays ou à un autre. Ceci signifie que l'on peut donner, enlever et redonner des centres pour augmenter son total.

La France et la Grande-Bretagne ont chacune une dette de 40 crédits. Leurs dettes doivent être éteintes ou elles ne sont pas éligibles à la victoire.

Tout mouvement peut être annulé par un vote majoritaire des puissances (les équipes) à la condition que la France, la Grande-Bretagne, les USA et l'URSS soient tous d'accord; ces puissances ont un véto sur ces décisions. Un tel vote doit être demandé par une équipe immédiatement à la fin d'une phase de mouvement et est pris immédiatement sans discussion.

v) But du jeu:

La puissance qui aura occupé le plus de nouveaux centres vitaux, c'est-à-dire de plus que ceux occupés au départ, sera vainqueur.

SCENARIOS V (1973-1979)

i) Durée du scénario: 7 coups.

ii) Revenus:

a) Europe, USA et Canada: 9 crédits par centre vital par année.

b) Afrique, Asie et Amérique du Sud: 4 crédits par centre vital par année.

c) Océanie: 2 crédits par centre vital par année.

iii) Points de départ:

USA	:	comme au scénario IV, moins Japon Nord, Japon Sud, Naples, le Mexique, Munich et Cuba.
URSS	:	comme au scénario IV, moins la Mandchourie et la Corée.
Allemagne	:	-F Kiel, A Munich, A Hollande.
Japon	:	-F Japon Nord, F Japon Sud.
Italie	:	-A Rome, A Venise, F Naples.
Israël	:	-A Palestine, A Jérusalem.
Ligue Arabe	:	-A Syrie, A Egypte, A Lybie, A Algérie.
La Chine	:	-A Changhai, A Pékin, A Canton, A Mandchourie.
Amérique du Sud	:	-A Argentine, A Chili, A Brésil, A Pérou.
La France	:	-A Paris, A Marseilles, F Brest, A Belgique.
La Grande-Bretagne	:	-F Londres, A Edimbourg, A Liverpool.
L'Asie	:	-A Punjab, A Bengale, A Annam, F Sumatra.
L'Afrique	:	-A Côte d'Or, A Maroc, A Nigéria, F Tanganyika.

iv) Règlements spéciaux:

Tout mouvement peut être annulé par un vote majoritaire des puissance (équipes) à condition que la France, la Grande-Bretagne, les USA, l'URSS et la Chine soient tous d'accord. Ces cinq puissances ont un droit de véto. Un tel vote est demandé par une équipe à la fin d'un coup et est pris immédiatement sans discussion.

La ligue arabe et l'Amérique du Sud peuvent à chaque coup retirer conjointement une pièce d'une des puissances suivantes: les USA, l'Allemagne, la France, la Grande-Bretagne, l'Italie, le Japon. Cependant, elles ne peuvent retirer une pièce à la même puissance deux coups de suite.

v) But du jeu:

Le total des centres vitaux contrôlés par chaque puissance sera fait au début et à la fin du scénario. La puissance qui aura le plus augmenté le nombre de centres vitaux contrôlés en pourcentage sera le vainqueur.

Les centres Palestine, Jérusalem, Teheran et Afrique du Sud seront comptés dans le total des USA au début. L'occupation de l'Afrique du Sud ou de Teheran et la disparition d'Israël représentent donc une diminution pour les USA. Les revenus de ces centres ne sont pas à la disposition de l'équipe des USA, cependant, à moins que les USA les occupent réellement.

Il est permis à tous les pays, sauf aux USA, à l'URSS et à la Chine, de se regrouper en associations pour réclamer collectivement une victoire.

Hist. 972

Session: _____

FORMULAIRE A

FEUILLE DE COMMANDEMENT

Pays Scénario Coup

Instructions:	Coût:
1)	
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	
7)	
8)	
9)	
10)	
11)	
12)	
13)	
14)	
15)	
16)	
17)	
18)	
19)	
20)	
21)	
22)	
23)	
24)	
25)	

Hist. 972

Session: _____

FORMULAIRE 8

FEUILLE DE COMPTABILITE

Pays: Scénario: Coup:

REVENU

Centres vitaux en:	SC I II III	SC IV	SC V	
1) Europe _____	x5	x4	x5 (incluant USA et Canada)	= _____
2) Amérique _____	x4	x3	x4	= _____
3) Asie _____	x3	x4	x4	= _____
4) Afrique _____	x2	x3	x4	= _____
5) Océanie _____	x1	x1	x2	= _____

TOTAL _____

AU SC IV: Contrôle USA → 6
Contrôle URSS → 5

PRETS: _____ (-) _____

SOLDE _____

EMPRUNTS: _____ (+) _____

SOLDE _____

ACHATS: Flottes Armées

Flottes		Armées
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____

TOTAL _____ x 8 + _____ x 4 = _____

(-)

SOLDE DISPONIBLE _____

pour mouvements du coup suivant

ITALIE
ALLEMAGNE
AMÉRIQUE - MOSAÏQUE
FRANCE
TURQUIE
ANGLETERRE
RUSSIE
ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE
JAPON